

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO E DOUTORADO

DANIELLY CONCEIÇÃO MOREIRA

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

PONTA GROSSA

2024

DANIELLY CONCEIÇÃO MOREIRA

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para o título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande

PONTA GROSSA

2024

Moreira, Danielly Conceição

M838 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente / Danielly Conceição Moreira. Ponta Grossa, 2024.

312 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande.

1. Desenho universal - aprendizagem. 2. Inclusão escolar. 3. Formação docente. 4. Anos iniciais. I. Casagrande, Rosana de Castro. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



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

TERMO

DANIELLY CONCEIÇÃO MOREIRA

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): AÇÃO FORMATIVA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DA CIDADE DE PONTA GROSSA/PR

Ponta Grossa, 29 de novembro de 2024.

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

Orientador (a): Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG (Presidente)
Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira – UFMG
Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 10/12/2024, às 10:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Ubiali Ferracioli, Professor(a)**, em 10/12/2024, às 11:38, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Usuário Externo**, em 10/12/2024, às 15:01, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2297087** e o código CRC **7F8F8691**.

Dedico este trabalho aos educadores, que incansavelmente contribuem para uma sociedade mais justa, e que promovem a Inclusão em busca de uma educação de melhor qualidade. Em especial, aos professores que diante de tantas dificuldades se dedicam a promover um ensino igualitário e com qualidade para todos os alunos.

Que esta pesquisa possa contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva e para a implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva para todos.

Dedico este trabalho como um reconhecimento da importância da formação dos docentes focada na Inclusão para transformação social.

AGRADECIMENTOS

Ao bondoso Deus, pela oportunidade de realizar esse feito e por me sustentar até aqui.

Aos meus pais, José Valdemir Moreira e Anita Moreira, que sempre foram exemplo de perseverança, sabedoria e humildade. Eu os amo infinitamente!

À minha família, e, de modo muito especial, à minha filha amada Eloá, que apesar de muito pequena, sempre foi compreensiva com a minha ausência para que eu pudesse estudar. Espero que um dia sinta orgulho de sua mãe. Amo imensamente!

À minha madrinha Daniely Brasil Lacerda (*in memorian*), que me motivou a seguir na área da Pedagogia. Seus conselhos em meio a despedida me trouxeram até aqui.

À Prof. Dra. Rosana de Castro Casagrande, que, com sua experiência, conhecimento e principalmente humildade, orientou este trabalho de forma brilhante. Sua paciência e apoio incondicional foram fundamentais para que eu superasse desafios e alcançasse meus objetivos. Em cada linha desse trabalho, sua voz ecoa como “uma voz em minha consciência”. Sou imensamente grata por sua orientação e amizade, que transcendem os limites da relação orientador e orientando. Agradeço especialmente por seu carinho, que me motivou a sempre buscar o meu melhor. Gratidão sempre!

À minha amiga Edina Lima, que tive a alegria de conhecer quando ainda era aluna especial do mestrado, e que sempre se fez presente, segurando minha mão em momentos difíceis e me incentivando a seguir em frente. Se cheguei até aqui, também foi pelo seu carinho e apoio incondicional. Gratidão sempre!

À Rafaela dos Santos, que é uma inspiração com sua máxima “desistir não é uma opção”! Obrigada, Rafa!.

Aos professores da banca, Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi, Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveria e Prof. Marcelo Ubiali Ferracioli, pelas contribuições.

A todos que colaboraram de forma direta ou indiretamente com esta pesquisa.

RESUMO

MOREIRA, Danielly Conceição. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente.** 2024. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar uma proposta de formação docente sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvida com professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem como problemáticas: Os professores(as) da Educação Básica conhecem as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem para o processo de Inclusão? Como avaliam uma experiência de formação continuada sobre esse tema? Este estudo fundamenta-se na obra “*Defectologia*” de Vigotski (2019, 2021) e seus comentadores: Barroco (2007); Prestes e Tunes (2017); Dainez e Freitas (2018); Stetsenko e Selau (2018). Também foram utilizados autores que tratam dos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva: Mazzotta (2011); Rodrigues (2006), entre outros. No aspecto metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986). Optamos pelo procedimento do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 1997; Gil, 2017) e empregamos como instrumentos para a coleta e produção de dados: a) questionários (Marconi; Lakatos, 2017) e b) Grupo Focal (Gatti, 2005). A organização, refinamento e interpretação de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011). A pesquisa envolveu 20 participantes (professores, coordenadora pedagógica, diretora e assistente) que atuam na Educação Básica. Como resultados obtivemos: a) algumas participantes não possuem conhecimento dos conceitos científicos relacionados à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; b) há desconhecimento dos docentes em relação ao DUA, seus princípios e efetivação prática; c) a formação proposta serviu como subsídio para utilização do DUA para auxiliar na efetivação da Inclusão Escolar. Quanto ao benefícios do desenvolvimento da formação fundamentada no DUA, as professoras demonstraram: a) satisfação a proposta do minicurso; b) os impactos positivos do DUA em suas práticas profissionais; c) a aquisição de novos conhecimentos; d) reflexões acerca da importância da prática pedagógica inclusiva; e) compreenderem que a formação, fundamentada nas abordagens do DUA, são promissoras para a efetivação de prática inclusivas em ambientes de aprendizagem; f) que a proposta do minicurso precisa ser aprofundada. Esta pesquisa demonstrou que a proposta de formação docente contribuiu significativamente para ampliação dos conhecimentos e transformação das práticas pedagógicas inclusivas. Apontamos para a necessidade de ampliação da formação sobre DUA, tendo em vista sua eficácia na efetivação da Inclusão Escolar.

Palavras-chave: Desenho Universal para aprendizagem. Inclusão escolar. Formação docente. Anos iniciais.

ABSTRACT

MOREIRA, Danielly Conceição. **Universal Design for Learning (UDL) from the perspective of school inclusion**: teacher training experience. 2024. Dissertation. (Master in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

The aim of this research is to analyze a proposal for teacher training on Universal Design for Learning (UDL), developed with Early Childhood Education and Elementary School teachers and has the following problems: Do primary school teachers know about the contributions of Universal Design for Learning (UDL) to the inclusion process? How do they evaluate a continuing education experience on this subject? This study is based on the work “Defectology” by Vygotsky (2019, 2021) and its commentators: Barroco (2007); Prestes and Tunes (2017); Dainez and Freitas (2018); Stetsenko and Selau (2018). Authors who deal with the concepts of Special Education, Inclusion and Inclusive Education were also used: Mazzotta (2011); Rodrigues (2006), among others. In terms of methodology, this research is characterized as exploratory, with a qualitative approach (Lüdke; André, 1986). We opted for an action research approach (Thiollent, 1997; Gil, 2017) and used the following instruments to collect and produce data: a) questionnaires (Marconi; Lakatos, 2017) and b) focus groups (Gatti, 2005). Data was organized, refined and interpreted using content analysis (Bardin, 2011). The research involved 20 participants (teachers, pedagogical coordinator, principal and assistant principal) who work in basic education. The results were as follows: a) some of the participants were unaware of the scientific concepts related to Special Education, Inclusion and Inclusive Education; b) teachers were unaware of the UDL, its principles and practical implementation; c) the proposed training served as a subsidy for using the UDL to help implement School Inclusion. As for the benefits of the training based on UDL, the teachers demonstrated: a) satisfaction with the mini-course proposal; b) the positive impact of UDL on their professional practices; c) the acquisition of new knowledge; d) reflections on the importance of inclusive pedagogical practice; e) understanding that training based on UDL approaches is promising for implementing inclusive practices in learning environments; f) that the mini-course proposal needs to be further developed. This research showed that the teacher training proposal contributed significantly to expanding knowledge and transforming inclusive teaching practices. We point to the need to expand training on UDL, in view of its effectiveness in making school inclusion a reality.

Keywords: Universal Design for Learning. School inclusion. Teacher training. Early years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação dos princípios do DUA.....	45
Figura 2 – Organização das diretrizes do DUA e pontos de verificação	47
Figura 3 – Palavras-chave sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva	102
Figura 4 – Agrupamento das palavras-chave nos campos específicos.....	103
Figura 5 – Nuvens de palavras.....	118
Figura 6 – Charge sobre acessibilidade	119
Figura 7 – Avaliação do minicurso em DUA pelas participantes	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das características das participantes da pesquisa	74
Quadro 2 – Frequência das participantes nos encontros do Grupo Focal	77
Quadro 3 – Estrutura do minicurso para a formação continuada de professores: título, módulos e abordagens temáticas.....	79
Quadro 4 – Cronograma para realização do GF e minicurso: Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar.....	81
Quadro 5 – Planejamento de aula com as abordagens do DUA e estruturação do ciclo de simbolização de Reggio Emília	91
Quadro 6 – Palavras-chave relacionadas a cada um dos conceitos pelas participantes.....	104
Quadro 7 – Estrutura do minicurso: módulos e eixos temáticos.....	112
Quadro 8 – Planejamento de aula.....	122
Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022	181
Quadro 10 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 01.....	264
Quadro 11 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 02.....	267
Quadro 12 – Estrutura do minicurso.....	270
Quadro 13 – Minicurso: módulo 01	272
Quadro 14 – Minicurso: módulo 02	274
Quadro 15 – Minicurso: módulo 03	275
Quadro 16 – Minicurso: módulo 04	277

Quadro 17 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Educação Especial pelas participantes	280
Quadro 18 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Inclusão Escolar pelas participantes	281
Quadro 19 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Educação Inclusiva pelas participantes	282
Quadro 20 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir de como são os encaminhamento didático-pedagógico voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial pelas participantes	283
Quadro 21 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso: Em seu entendimento, o que é o Desenho Universal para Aprendizagem	284
Quadro 22 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso – sobre a importância do DUA: Em sua opinião qual a importância do DUA?	288
Quadro 23 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso: Avalie criticamente se o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino contribuindo para a educação inclusiva, para as aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino.....	289
Quadro 24 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso: Com base em sua avaliação você recomendaria a implementação do DUA? Justifique.	291
Quadro 25 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso – sobre a importância do DUA: Faça uma autoavaliação do minicurso, levando em conta o seu desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional	292
Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa.....	302

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Pré análise da revisão de literatura, repositórios e produções que abordam o DUA	55
Tabela 2	– Revisão de literatura, produções que abordam o DUA	58
Tabela 3	– Categorização dos trabalhos científicos sobre o DUA e a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (2017-2022)	59
Tabela 4	– Validação do minicurso por meio da escala de Likert, quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação fundamentada no DUA	285
Tabela 5	– Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso: Já ouviu falar no DUA – Desenho Universal para Aprendizagem.....	287
Tabela 6	– Respostas elencadas a partir do questionário 01: O DUA está presente em sua prática pedagógica	287

LISTA DE SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	Center for Applied Special Technology
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPIP	Comissariado do Povo de Instrução Pública
DOAJ	Directory of Open Access Journals
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EC	Ensino Colaborativo
EAD	Ensino a Distância
ECD	Escala de Concepções de Deficiência
GF	Grupo Focal
HA	Hora atividade
HTPC	Hora de Trabalho e Planejamento Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PBE	Práticas Baseadas em Evidências

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DA DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO	19
1.1 TRAJETÓRIA DA VIDA DE VIGOTSKI E CONTRIBUIÇÕES PARA A DEFECTOLOGIA.....	19
1.2 CONCEITO DE COMPENSAÇÃO	27
1.3 CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA DEFICIÊNCIA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIAL A PARTIR DE VIGOTSKI	32
CAPÍTULO 2 – DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) EM SUAS DIMENSÕES HISTÓRICO-CONCEITUAL E METODOLÓGICA ..	38
2.1 CONCEITOS DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	38
2.2 DIMENSÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	42
2.3 AS DIRETRIZES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	43
2.4 POSSIBILIDADES DE ALTERNÂNCIAS CURRICULARES (FLEXIBILIZAÇÃO/ DIFERENCIAÇÃO)	48
2.5 METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO A PARTIR DO DUA.....	50
2.6 DUA NO BRASIL: PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2017 A 2022.....	54
2.6.1 Categoria 1 – Ação e Reflexão Pedagógica com Base no DUA para a Educação Inclusiva (2 Trabalhos).....	60
2.6.2 Categoria 2 – Formação Continuada e Trabalho Colaborativo Apoiados no DUA (8 Trabalhos)	61
2.6.3 Categoria 3 – Contribuições do DUA na Formação Docente e Prática Pedagógica (2 Trabalhos).....	64
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	66
3.1.1 Aspectos Éticos da Pesquisa	66
3.1.2 Local da Pesquisa	67
3.1.3 Caracterização da Pesquisa.....	67
3.1.4 Etapas da Pesquisa.....	68
3.1.5 Participantes: Caracterização do Perfil Docente	72
3.1.6 Processo da Pesquisa: O Minicurso.....	78
3.1.7 Instrumentos para Coleta e Análise dos Dados	83

3.2	NARRATIVAS DE UM MINICURSO FUNDAMENTADO NO DUA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
3.2.1	Diferenciação entre os Conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e Aspectos Centrais da Obra “Problemas da Defectologia”	84
3.2.2	Introdução ao DUA: Historicidade, Definições e Características	87
3.2.3	Princípios do DUA e o Currículo	88
3.2.4	Intervenções Pedagógicas a partir dos Princípios do DUA: Análise de um Modelo de Planejamento	90

CAPÍTULO 4 – DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....		94
4.1	CONHECIMENTOS PRÉVIOS DAS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DUA...	94
4.1.1	Conhecimento Prévio das Participantes sobre o Conceito de Educação Especial	94
4.1.2	Conhecimento Prévio das participantes sobre Inclusão Escolar	97
4.1.3	Conhecimento Prévio das Participantes sobre Educação Inclusiva	99
4.1.4	Concepção Coletiva dos Termos: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva	102
4.1.5	Encaminhamentos Didático-Pedagógicos aos Alunos da Educação Especial	107
4.2	PANORAMA GERAL: CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O DUA	109
4.2.1	Familiaridade das Participantes sobre o Conceito de DUA	109
4.2.2	Compreensão das Participantes sobre o DUA	109
4.2.3	Desenho Universal para a Aprendizagem na Prática Pedagógica dos Professores.....	110
4.3	APLICAÇÃO DO MINICURSO POR MEIO E SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E AS NARRATIVAS DA PARTICIPANTES	111
4.3.1	Pilares do Minicurso: Eixos Temáticos e Percepções Docentes	112
4.3.2	A análise sobre a Diferenciação dos Conceitos e a Defectologia sob o Olhar das Participantes	113
4.3.3	Conhecendo o DUA: As Percepções das Docentes sobre a História e os Conceitos	118
4.3.4	DUA: Teoria e Prática – Princípios e Currículo	120
4.3.5	DUA: Teoria e Prática em Diálogo – Análise de um Modelo de Planejamento Fundamentado no DUA	122
4.4	VALIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO MINICURSO	131
4.4.1	Validação do Minicurso por Meio da Escala de <i>Likert</i>	131
4.5	VALIDAÇÃO DO MINICURSO A PARTIR DE UM QUESTIONÁRIO E GRUPO FOCAL.....	143

4.5.1	A Importância do DUA: Perspectiva das Docentes	143
4.5.2	Percepções das Participantes sobre o DUA para a Educação Inclusiva...	147
4.5.3	O que Pensam as Participantes sobre a Implementação do DUA?	153
4.5.4	Relato das Experiências das Participantes: Desempenho, Aprendizagem e Impacto Profissional.....	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS		163
REFERÊNCIAS.....		168
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA		181
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO 6.023.241		253
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....		257
APÊNDICE D – TERMO REFERENTE À AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM..		259
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 01.....		260
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 02		263
APÊNDICE G – GRUPO FOCAL 01.....		264
APÊNDICE H – GRUPO FOCAL 02.....		267
APÊNDICE I – MINICURSO (ESTRUTURA)		270
APÊNDICE J – MINICURSO (MÓDULO 01)		272
APÊNDICE K – MINICURSO (MÓDULO 02).....		274
APÊNDICE L – MINICURSO (MÓDULO 03).....		275
APÊNDICE M – MINICURSO (MÓDULO 04)		277
APÊNDICE N – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO QUANTO AO CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE A FORMAÇÃO SOBRE O DUA		278
APÊNDICE O – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....		280
APÊNDICE P – RESPOSTAS – QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....		281
APÊNDICE Q – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA		282
APÊNDICE R – RESPOSTAS – ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO VOLTADO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....		283
APÊNDICE S – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: O QUE É O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM		284
APÊNDICE T – RESULTADO ESCALA DE <i>LIKERT</i>		285
APÊNDICE U – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: QUAL A IMPORTÂNCIA DO DUA?		288
APÊNDICE V – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: DUA COMO PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUALIDADE DE ENSINO		289
APÊNDICE W – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: VOCÊ RECOMENDARIA A		

IMPLEMENTAÇÃO DO DUA?	291
APÊNDICE X – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DUA: FAÇA UMA AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, LEVANDO EM CONTA O SEU DESEMPENHO INDIVIDUAL, AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO E IMPACTO PROFISSIONAL	292
APÊNDICE Y – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL	294
APÊNDICE Z – QUADRO SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	302

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar uma proposta de formação continuada fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Instituição pública de Ensino no Estado do Paraná.

Constituem os objetivos específicos: a) analisar os aspectos centrais da obra “Problemas da *Defectologia*”; b) apresentar a concepção dialética de deficiência e a diferenciação conceitual dos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; c) discorrer sobre o histórico, conceito, princípios e metodologia do DUA; d) verificar o conhecimento prévio dos professores sobre DUA; e d) analisar os efeitos de uma formação docente sobre DUA para professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha do tema justifica-se pela correspondência temática voltada à Graduação em Pedagogia, na qual a autora sentiu a necessidade de aprimorar seus estudos sobre práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva. Também, durante a realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios, notou o receio dos profissionais, que atuavam na Educação Básica, no desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas voltadas aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, múltipla, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento) e a dificuldade dos mesmos em desenvolver práticas que abarcassem todos os alunos.

A formação de professores, a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), é essencial para promover a Educação Inclusiva, pois considera a forma como cada aluno aprende, contribui para superar barreiras ao processo de aprendizagem. O conceito ainda vem sendo explorado em pesquisas que tratam sobre a formação docente e, dado a relevância do DUA para o contexto da Educação Inclusiva, é necessário expandir novos conhecimentos que investiguem desafios e possibilidades para a implementação do DUA e suas potencialidades.

Defende-se que o DUA tem ampla aplicabilidade no meio educacional. Há estudos (Zerbato, 2018; Gonçalves; Mello, 2020; Prais, 2020) que comprovam sua eficácia. Para romper com paradigmas de impossibilidades na aprendizagem e

efetivar a Inclusão, voltamos o nosso olhar sobre a prática docente e partimos da seguinte problemática: Os professores(as) da Educação Básica conhecem as contribuições do Desenho Universal à Aprendizagem (DUA) para o processo de Inclusão? Como avaliam uma experiência de formação continuada sobre esse tema?

Propomos, com esta pesquisa, aproximar os professores de estratégias que viabilizassem a aprendizagem de todos os alunos, pois, conforme afirma Zerbato (2018, p. 53), “todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender”.

Percebe-se, muitas vezes, que os docentes focam em fatores que, equivocadamente, julgam a deficiência como um grande problema ao desenvolvimento, apoiados em questões biológicas que se sobrepõem a capacidade de cada indivíduo. Neste sentido, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 275) afirmam que “[...] falta aos docentes conhecimentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende”.

Defendemos que é urgente colocar em discussão a efetivação da Inclusão, como uma “[...] ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem” (Zerbato, 2018, p. 54).

A pesquisa tem como perspectiva pistemológica o materialismo histórico-dialético. Conforme explica Mainardes (2018, p. 6), “A perspectiva epistemológica é a perspectiva teórica que o pesquisador emprega em seu processo de investigação”, o referencial teórico é subsidiado com base em Vigotski (2019, 2021), especialmente na obra “Problemas da *Defectologia*”, e seus comentadores Barroco (2007), Prestes e Tunes (2017), Dainez e Freitas (2018), Stetsenko e Selau (2018), entre outros.

Para tratarmos da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, utilizamos os autores Mazzotta (2011), Rodrigues (2006), Mendes (2006, 2013), Skliar (2006), Glat (1995), Glat e Fernandes (2005), Glat, Pletsch e Fontes (2007). Utilizamos também a legislação voltada à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), Constituição Federal (Brasil, 1988) e Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

Quanto às abordagens do DUA, utilizamos os seguintes autores: Meyer, Rose e Gordon (2002, 2014), Rose *et al.*, (2005), Pletsch, Souza e Orleans (2017), CAST (2018), Zerbato (2018), Heredero (2020); Prais (2020), entre outros.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória (Lüdke; André, 1986), do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 1997; Gil, 2017) e foi desenvolvida em seis etapas, detalhadas no Capítulo 3. No decorrer das etapas, utilizamos como instrumentos o Grupo Focal (GF) (Gatti, 2005); dois questionários com perguntas abertas e fechadas (Marconi; Lakatos, 2017); um questionário com base na escala de *Likert* (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014); e o minicurso (Silva; Almeida, 2020) como uma dinâmica interativa.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Fundamentos teóricos: da *Defectologia* e Compensação”, exploramos a obra *Defectologia* de Vigotski, a crítica do autor ao modelo educacional da Escola Especial russa, sua contribuição no processo pós-revolucionário da Rússia; os conceitos de “Defectologia”, “Compensação”, “Concepção Dialética da Deficiência” e “Educação Social”. No segundo, apresentamos a diferenciação dos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e uma breve revisão sobre o desenvolvimento histórico-conceitual, diretrizes e princípios, possibilidades curriculares, metodológicas e práticas pedagógicas para o ensino inclusivo a partir do DUA. Também apresentamos uma revisão de literatura, onde tratamos das produções sobre o DUA no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos da Pesquisa”, apresentamos o percurso metodológico e os procedimentos utilizados. No último capítulo, apresentamos os resultados e discussões, com vistas a atingir os objetivos da pesquisa, em articulação com a fundamentação teórica e pesquisas encontradas na revisão de literatura. As considerações finais retomam os principais elementos da pesquisa, indicando suas implicações.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DA DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos a obra *Problemas da Defectologia* de Vigotski e suas alterações a partir das traduções e trabalhos realizados com o intuito de manter sua originalidade. Discorreremos como Vigotski se apropriou do termo *Defectologia*, ou seja, a área de estudo voltada ao desenvolvimento da criança com deficiência e às críticas ao sistema de ensino da Escola Especial russa. Destacaremos as implicações da *Defectologia*, o termo compensação, assim como a concepção dialética da deficiência e a Educação Social. Vigotski, por meio desses conceitos, busca compreender e explicar o desenvolvimento humano. Dessa forma, a obra *Problemas da Defectologia* e a presente pesquisa, que trata de uma proposta de formação docente a partir do DUA, estabelecem um diálogo por remeterem a metodologias que valorizam a diversidade, a capacidade de desenvolvimento de cada pessoa e a importância de promover ambientes inclusivos. Ambos os estudos buscam romper com barreiras na aprendizagem, por meio da interação social, práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo.

1.1 TRAJETÓRIA DA VIDA DE VIGOTSKI E CONTRIBUIÇÕES PARA A DEFECTOLOGIA

Vigotski protagonizou um dos momentos históricos mais importantes da Rússia, que foi a Revolução e Pós-Revolução Soviética, organizada por movimentos políticos e sociais (Barroco, 2007).

Dainez e Freitas (2018) explicam que o objetivo da Revolução Russa foi eliminar as classes sociais e elevar a classe trabalhadora para que ela obtivesse o poder de decisão econômica e social no processo produtivo, com base na propriedade coletiva e distribuição de riquezas de forma justa e igualitária.

A Revolução Soviética, também conhecida como Revolução de Outubro de 1917, buscava entre outros objetivos, uma nova escola sob uma nova Pedagogia e Psicologia, com respaldo no materialismo histórico-dialético, para a formação e também para a educação do novo homem (Prestes; Tunes, 2017).

*Lev Semyonovich Vygotskij*¹ nasceu na Bielorrússia, país próximo à Rússia, no dia 17 de novembro de 1896; e, no final de 1917, ano em que ocorreu a Revolução, com pouco mais de vinte anos de idade, formou-se em Direito, História e Filosofia, em Moscou (Prestes; Tunes, 2017).

No contexto revolucionário da Rússia, muitas críticas negativas surgiram principalmente no ocidente, e ainda, na atualidade, questiona-se a vivência de Vigotski no processo revolucionário. Porém essas críticas são refutadas, pois suas obras ainda estão sendo publicadas e evidenciam sua preocupação com os acontecimentos na Rússia (Prestes; Tunes, 2017).

Na Pós-Revolução, Vigotski direcionou seus estudos para a área da Educação Especial, causando rupturas no modo de ensino oferecido às pessoas com deficiência; ele fez duras críticas ao sistema tradicional de ensino, por considerá-lo rudimentar e por não atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Vigotski, 2022).

Vigotski também acreditava em uma educação humanizadora, dinâmica e ativa, que levasse o aluno a atuar na sua própria vida e na sociedade; “seu interesse pelos estudos do desenvolvimento da criança normal e anormal esteve presente desde o início de sua atividade no campo da educação, em Gomel (Bielorrússia), para onde regressou depois de se formar” (Prestes; Tunes, 2021, p. 20).

Podemos afirmar que os estudos de Vigotski ajudaram a estruturar a nova sociedade soviética, pois, para que a sociedade socialista se estabelecesse após a Revolução, era necessário reorganizar o sistema educacional, “se a educação sozinha não levou à Revolução, ela era entendida como instrumento poderoso para dar continuidade ao processo revolucionário de implantação da nova sociedade” (Barroco, 2007, p. 74).

Segundo Dainez e Freitas (2018), foi a pedido do Ministério da Educação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que os cientistas preencheram uma ficha indicando como poderiam contribuir para estruturar a nova sociedade.

¹ O nome do autor *Lev Semyonovich Vygotskij* é de origem russa. No Brasil, na tradução de suas obras, os tradutores fizeram a transliteração para o português, que foi grafado como Vigotski, no entanto, há outras representações do nome para o português como Vygotski e Vygotsky, que também são comuns em traduções de outros idiomas, como espanhol e francês. Neste trabalho, optamos em utilizar a grafia convencional como “Vigotski”, exceto nas citações onde é reproduzido na íntegra os escritos originais de cada pesquisador.

Vigotski respondeu que poderia ajudar na área da educação, no desenvolvimento de crianças com deficiência, na área chamada *defectologia*², e, “desde então, a questão da deficiência permaneceu como um dos principais núcleos de seus interesses científicos” (Dainez; Freitas, 2018, p. 146).

Conforme exposto, não nos restam dúvidas acerca do envolvimento e o desejo de Vigotski por uma revolução que alcançasse à todos, “esse fato demonstra o compromisso do autor em contribuir com a criação de condições de desenvolvimento de grupos submetidos a processos de exclusão pela situação de vulnerabilidade e desigualdade social” (Dainez; Freitas, 2018, p. 146).

Nos anos de 1925 e 1926, Vigotski estabeleceu um laboratório para estudar as crianças com deficiência. Seu trabalho progrediu com projetos práticos e com a elaboração de materiais de pesquisa, assim ele expandiu o seu interesse para os problemas da *defectologia*, dedicando-se à área científica no Instituto de Psicologia. No Comissariado do Povo de Instrução Pública (CPIP), na Subseção de Crianças Deficientes, criou o laboratório de psicologia da infância anormal³, no Centro Médico-Pedagógico do CPIP da Rússia, em Moscou (Barroco, 2007).

Mais tarde, em 1929, implementou o Instituto Experimental para Educação Especial. Sua análise consistia na busca pela essência de cada caso, observando minuciosamente as perspectivas integradoras e aprofundadas (Barroco, 2007).

Quanto ao ensino para as crianças com deficiência, Vigotski, ao confrontar os trabalhos existentes na época da revolução, afirmava que a chave para o desenvolvimento cultural é o processo compensatório e era sobre isso que os estudiosos da *defectologia* deviam se dedicar (Vigotski, 2021).

A teoria de Vigotski ressalta a importância do desenvolvimento social e cultural e suas interações, que favorecem a internalização de juízo e signos que elevam o

² O termo *defectologia* de origem russa é utilizado no campo científico teórico e prático para se referir aos estudos do desenvolvimento das pessoas com deficiência. O termo não foi traduzido para o português em “respeito ao tempo histórico do autor” (Prestes; Tunes, 2021, p. 22); e o mesmo é utilizado na área da psicologia e da pedagogia. No contexto educacional a *defectologia* tem uma perspectiva pedagógica que enfatiza a importância da realização de trabalhos que minimizem as limitações em decorrência da deficiência, promovendo a autonomia para uma participação social ativa da pessoa com deficiência.

³ Vigotski (2021) emprega a terminologia “infância anormal” para designar crianças com necessidades especiais, essa nomenclatura se insere ao contexto histórico do autor e foi revisada na contemporaneidade, passando a denominar-se “crianças com deficiência” ou “crianças com necessidades educacionais especiais”.

desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, sua abordagem sobre o desenvolvimento humano é histórica e cultural, além do mais, “Pode-se dizer que Vigotski foi um dos primeiros psicólogos a fazer uma aproximação comparativa no âmbito do desenvolvimento sob a direção do materialismo histórico⁴” (Barroco, 2007, p. 279).

Vigotski, ao adotar uma perspectiva dialética, busca compreender a complexidade e fenômenos da *defectologia*, dessa forma o autor considera os dados em sua totalidade e as contradições existentes na realidade. Ao considerar a totalidade, historicidade e culturalidade para o processo de desenvolvimento psicológico, Vigotski faz uma profunda análise sobre as dificuldades de socialização e aprendizagem das pessoas com deficiência e, ao apresentar as contradições no estudo da defectologia, suas críticas e estudo contribuem significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, ao problematizar o homem e o seu desenvolvimento cultural, Vigotski não apenas contribuiu com a revolução do seu tempo, mas ainda hoje sua tese sobre a *Defectologia* tem influência na educação e gera trabalhos científicos que orientam práticas pedagógicas para a escolarização das pessoas com deficiência. A forma como Vigotski interpreta o desenvolvimento, do ponto de vista psicológico, torna seu estudo oportuno para instruir a educação na contemporaneidade.

Concordamos com as autoras Dainez e Freitas (2018, p. 145), quando afirmam que Vigotski não foi apenas “além do seu tempo”, como também “seus trabalhos ressoam hoje com erudição crítica pelo valor heurístico de suas teses”.

Também concordamos com Stetsenko e Selau (2018, p. 317) quanto à posição de Vigotski sobre a deficiência, que “soa não apenas contemporânea, mas aparentemente bem à frente de seu tempo” e que “Quase cem anos separam a obra de Vigotski dos nossos dias, e ela ainda continua sendo revolucionária e, por isso mesmo, representa um importante instrumento no combate às consequências sociais da deficiência” (Vigotski, 2022, p.13).

Ao analisarmos sua obra, evidenciamos que o autor trata das possibilidades de criar meios compensatórios para suprir as aprendizagens das crianças com deficiência, as quais classifica em dois grupos: as com defeito orgânico-físico e as que

⁴ Devido a não disponibilidade de tempo, não aprofundaremos a análise do Materialismo Histórico Dialético nesta pesquisa. No entanto, é importante destacar que essa perspectiva teórica sublinha a importância da mediação cultural no processo de desenvolvimento cognitivo

têm alteração funcional, além desses grupos específicos também cita as crianças talentosas (Vigotski, 2021).

Atualmente, nas salas de ensino regular, vem se tornando comum a presença de alunos que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (deficiência física, intelectual, auditiva, visual, múltipla, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento). E diante das dificuldades do processo pedagógico desses alunos em que o ensino se constitui de forma homogênea, é inevitável refletirmos sobre a forma como está sendo conduzido o processo de ensino aprendizagem para uma formação humanizadora, ativa e participativa das crianças com deficiência. Nesse sentido, questionamos: As metodologias de ensino a partir da tese vigotskiana contemplam a aprendizagem das pessoas com deficiência? Essas metodologias são utilizadas na atualidade?

Antes de analisarmos essas questões, é necessário nos aprofundarmos no estudo da *Defectologia* de Vigotski para compreendermos as suas propostas sobre a Educação Social e compensação a partir de sua afirmação de que as estruturas psicológicas se sobrepõem às estruturas biológicas (Vigotski, 2019, 2021). No entanto, para uma compreensão mais precisa do pensamento de Vigotski, é fundamental considerar os estudos críticos sobre traduções e adaptações de suas obras.

Prestes e Tunes (2012) realizaram a análise do percurso das obras originais de Vigotski, como a Psicologia da Arte, Psicologia Pedagógica e Pensamento e fala, a partir das traduções realizadas na União Soviética, na Rússia e no Brasil, e apontam que foram identificadas alterações nessas obras, como cortes de trechos importantes, acréscimos que não condizem com os escritos originais, bem como a distorção de conceitos que não refletem o pensamento do autor, levando muitos pesquisadores a interpretações equivocadas.

Em decorrência das alterações feitas nos escritos originais, as autoras afirmam que “muitas obras de Vigotski sofreram e ainda sofrem adulterações e mutilações mundo afora”, e “sabe-se, por relatos de sua filha Guita, que muitos textos ainda permanecem em forma de manuscrito. Isso explica, em parte, porque textos de Vigotski foram publicados ao gosto de cada organizador” (Prestes; Tunes, 2012, p. 327-328).

A obra *Defectologia*, a qual nos reportamos para compor esse trabalho, tal como as demais obras de Vigotski também “sofrera muita interferência da parte dos organizadores” (Prestes; Tunes, 2021, p. 18), portanto, também não reproduzem na íntegra os estudos realizados pelo autor. Felizmente as inconsistências que as autoras relatam estão sendo sanadas, graças ao comprometimento de pesquisadores que buscam resgatar a originalidade da obra, e a família de Vigotski que tem colaborado para tornar isso possível.

Elena Kravtsova, filha de Guita Vigodskaja e neta de Vigotski, convidou as pesquisadoras brasileiras Prestes e Tunes, que estavam participando do XI Evento de Leituras Internacionais L. S. Vigotski em Moscou, na Rússia, para um encontro privado com Elena e nesse encontro as brasileiras demonstraram a intenção de traduzir a obra *Defectologia* para o português, e para manter a tradução fidedigna ao original, questionaram a Elena qual seria a tradução verídica aos escritos primários de Vigotski, Elena afirmou ser os que foram organizados por Lifanova (Prestes; Tunes, 2021).

Na ocasião, Elena tinha um exemplar da obra traduzida por Lifanova, que foi cedido por sua mãe, Guita, antes de sua morte, em 2010, para o grupo de pesquisa brasileiro que Prestes e Tunes fazem parte, “Era um desejo de minha mãe entregar este volume à vocês. Estou cumprindo um pedido dela” (Prestes; Tunes, 2021, p. 19).

Elena afirma ainda que a obra *Defectologia*, escrita por seu avô, totalizou 36 textos que cumpriam também outras obras. Aqui no Brasil as pesquisadoras Prestes e Tunes optaram em publicar a coletânea *Problemas da Defectologia* (1995), em pequenos volumes com no máximo seis ou sete textos (Prestes; Tunes, 2021). Para compor o referencial teórico desse trabalho, utilizaremos a tradução dos sete primeiros textos da obra *Problemas da Defectologia*, organizados e publicados por Prestes e Tunes (2021), e para ampliar nossa análise também recorreremos à tradução *Fundamentos de Defectologia*, organizado por Guillermo Arias Beatón (Vigotski, 2019), por entendermos que também é uma versão recente e por conter textos ainda não contemplados na coletânea que está sendo organizada por Prestes e Tunes. Recorreremos também aos comentadores Barroco (2007), Prestes e Tunes (2017), Dainez e Freitas (2018), Stetsenko e Selau (2018), entre outros, que tratam da obra *Defectologia* na contemporaneidade.

Na obra *Defectologia*, Vigotski busca romper com a ideia de que o

desenvolvimento humano se dá unicamente pela correção biológica da deficiência, faz críticas à Educação Especial da Rússia por ter uma tendência puramente terapêutica; desaprova o sistema de ensino alemão utilizado na educação russa, por considerar que a educação deveria apenas corrigir a deficiência; confronta a falsa ideia de deficiência e compensação a partir de pensadores de seu tempo; ressalta a importância de desenvolver, através da compensação, estruturas psicológicas preservadas na criança com deficiência, para torná-la ativa e participativa na vida e na sociedade, através da Educação Social (Vigotski, 2019, 2021).

O termo *Defectologia* não foi criado por Vigotski, mas ele se apropriou desse termo tanto teórico quanto prático (Stetsenko; Selau, 2018). Outros pesquisadores estudavam a criança com deficiência como Kurtman, Graborov e Troshin (Vigotski, 2019), mas foi sobre alguns aspectos importantes da obra vigotskiana quanto ao desenvolvimento de pessoas com deficiência é que “a defectologia erigiu-se, superando-os ou reafirmando-os” (Barroco, 2007, p. 320).

Sua obra é voltada à ciência que estuda o desenvolvimento humano para a superação das dificuldades em decorrência das características inatas por meio da Educação Social, com uma abordagem histórico cultural. Vigotski acreditava que a formação do homem e suas habilidades cognitivas se dão pelas interações com o meio social e cultural que elevam a internalização de signos:

Na visão de Vigotski, tem-se que buscar as origens da atividade consciente nos processos externos da vida, que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, apesar de serem funções corticais superiores, nem por isso podem ser tomadas como independentes das condições sociais e históricas da existência humana (Barroco, 2007, p. 249).

Nos primeiros textos referentes à *Defectologia*, escritos e publicados em 1924, 1925 e 1927, fica explícito o anseio de Vigotski em discutir, naquele processo revolucionário, o ensino de crianças deficientes. Ele se posicionou contra a organização da escola especial por aderirem a métodos simplificados com o objetivo de correção da insuficiência física, sensorial, motora, comportamental, intelectual (Dainez; Freitas, 2018).

Para Vigotski, “decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social” (Vigotski, 2019, p. 119). Conforme ele, na educação e na formação cultural do homem, a

elevação das estruturas psicológicas é mais importante do que a correção biológica do defeito, ou seja, as estruturas psicológicas se sobrepõem às biológicas (Vigotski, 2019, 2021).

Após a Revolução de Outubro de 1917, o maior desafio era vincular a pedagogia da infância *defectiva*⁵ com a Educação Social, que naquele momento seguiam os parâmetros da educação da Alemanha, e consistia em um sistema fechado para educar crianças cegas, surdas-mudas e mentalmente retardadas (Vigotski, 2019, 2021).

Em sua obra, Vigotski (2019, 2021) afirma que o sistema da Alemanha não condizia com a Pedagogia do seu país, que postulava sobre uma Educação Social. A deficiência, também entendida como deslocamento social, tinha no sistema alemão uma pedagogia tendenciosa que reduzia a educação para corrigir esses deslocamentos através da compensação biológica do defeito, em que o sentido privado poderia ser compensado pelo desenvolvimento de demais sentidos. “Com essa falsa convicção, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico, terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados” (Vigotski, 2021, p. 31).

Ao criticar a Escola Especial da Rússia, Vigotski (2021, p. 34-35) afirma que “Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades”. Ressalta que a educação de crianças com e sem deficiência não se diferem, tanto do ponto de vista psicológico como pedagógico (Vigotski, 2019, 2021). Para sustentar sua afirmação, Vigotski (2021) faz menção à tese da Suíça, como exemplo para nortear a pedagogia em seu país, “há que se tratar a criança cega do mesmo modo que a vidente, ensiná-la a caminhar no mesmo período que a vidente, conceder-lhe a máxima possibilidade de brincar com todas as crianças” (Vigotski, 2021, p. 35).

Ainda nos dias de hoje as crianças com deficiência, ao ingressarem na escola, são analisadas sobre o ponto de vista biológico, médico, terapêutico e a atenção recai preponderantemente sobre suas limitações. O pré-julgamento supõe que a criança

⁵ A infância defectiva marca o início da fase do desenvolvimento de competências e habilidades da criança com deficiência.

com deficiência é incapaz de desenvolver as mesmas habilidades cognitivas que as demais:

Permito-me apenas indicar que, aqui, o único princípio continua sendo a superação ou a compensação dos defeitos correspondentes, cabendo à pedagogia não tanto se orientar pela insuficiência e pela enfermidade, mas pela normalidade e saúde que se conservaram na criança (Vigotski, 2021, p. 49).

Tendo a criança com deficiência o mesmo direito que as demais de se desenvolver e ser atuante em sua vida e em sociedade, é fundamental aprofundarmos no conceito de compensação proposto por Vigotski, para compreendermos como podemos favorecer esse desenvolvimento.

1.2 CONCEITO DE COMPENSAÇÃO

Na obra *Defectologia*, Vigotski (2021) destaca o termo de compensação, e ainda que pareça fácil sua compreensão, o termo foi descontextualizado na teoria e na prática pedagógica por vários cientistas, dentre eles os alemães, franceses e italianos:

Na literatura científica e na opinião pública, enraizou-se, firmemente, a ideia falsa de que há certa compensação biológica do defeito. Crêem que, ao nos privar de algum dos sentidos, a natureza nos recompensaria com o desenvolvimento inusual dos demais, que os cegos possuem um tato extraordinariamente agudo, que os surdos se distinguem por uma visão particularmente aguçada. De acordo com essa falsa convicção, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados (Vigotski, 2021, p. 31).

O conceito de compensação biológica ou da deficiência surgiu através de estudos em que se observou que organismos suprem as necessidades por meio do desenvolvimento de capacidades ou habilidades, que Vigotski (2021) defendeu ter origem na estrutura psicológica. Concepção diferente a que se apoiavam os cientistas alemães, franceses e italianos, por considerarem que a compensação ocorria através dos sentidos e esses poderiam ser corrigidos.

O método de ensino para a comunicação dos surdos com os ouvintes, na Alemanha, consistia na leitura labial, dessa forma, a compensação da surdez era feita com os olhos. No método francês, utilizava-se o alfabeto manual em que a escrita era

feita no ar, e a compensação realizada com as mãos, da mesma forma o método italiano utilizava a compensação com as mãos, pois a comunicação era gestual. No entanto, com esses métodos compensatórios, “cria-se uma situação extraordinariamente difícil e confusa que, na teoria, resolve-se, felizmente, com um método, mas, na prática, proporciona resultados contrários” (Vigotski, 2021, p. 37).

Com essas compensações que tinham como objetivo suprir a ausência ou insuficiência de membros, órgãos ou sentido, a escola exercia o papel de corrigir a deficiência, no entanto, os métodos para educação dos surdos, além de serem difíceis de aplicar na prática, eram degradantes. No ocidente, na Rússia e na União Soviética, esses métodos marcaram a história da Educação Especial. O colégio J. Vatter, na Alemanha, “destacou-se pelos maiores êxitos nessa tarefa, mas as aulas de fala oral eram realizadas com grande crueldade” (Vigotski, 2021, p. 37), por meio de lesão corporal grave, como fraturas dentárias. Essa educação “não segue outra trajetória; é sangrenta, encarniçada, reveladora, envolvente como a própria vida” (Barroco, 2007, p. 130).

Esses meios compensatórios foram questionados por Vigotski, que afirmava que, além de violentar a criança, vão contra sua própria natureza. Para ele, nenhum método pode ser apresentado “dentro dos marcos estreitos da pedagogia especial” e que “esse problema somente poderá ser corretamente solucionado quando o formularmos em toda sua amplitude como uma questão de educação social em sua totalidade” (Vigotski, 2021, p. 39).

Vigotski (2021) explica que a deficiência em seu país era analisada de maneira estática, como mero defeito, e as forças positivas na educação das crianças com deficiência eram deixadas de lado, já que o objetivo era corrigir o defeito pela compensação biológica:

a ideia ingênua a respeito da natureza puramente orgânica da compensação, apenas a ignorância do momento sociopsicológico nesse processo, o desconhecimento final e da natureza geral da supercompensação separam o velho estudo do novo (Vigotski, 2021, p. 72).

O estudo da compensação, que se difere entre orgânico e psicológico, distanciava-se, porque os cientistas não conheciam a lei fundamental de Adler⁶ da

⁶ Alfred Adler (1870-1937) foi um médico e psicólogo austríaco que, em 1911, criou sua própria teoria

transformação das insuficiências do organismo como estímulos psíquicos, que favorecem a compensação e supercompensação, por meio da subjetividade do sentimento da insuficiência (Vigotski, 2019, 2021).

A educação, longe de ser uma correção para a deficiência, consiste em introduzir a criança com deficiência na vida, por meio da Educação Social, criando meios de compensação, não no plano biológico pela substituição de órgãos do sentido ou pela correção de insuficiências físicas, mas pela elevação das estruturas cognitivas preservadas na criança (Vigotski, 2019, 2021).

Vigotski (2019, 2021) explicou que a compensação não é algo incomum ou exclusivo ao organismo. Há vários exemplos compensatórios, Vigotski (2019, 2021) faz uma analogia em relação à compensação e cita a vacina da varíola como exemplo, que quando aplicada em pequena quantidade com o vírus no organismo da criança causa uma manifestação leve da doença que faz com que o organismo crie um sistema de defesa.

Diante da ameaça, o organismo, ao reagir reestabelecendo a saúde, adquire a imunidade. Quando o organismo entende que precisa criar meios de defesa e desenvolve o antídoto superior à dose do veneno aplicado, a essa reação Vigotski chama de supercompensação. Da mesma forma, quando um órgão apresenta insuficiência em seu funcionamento, ou, ainda, quando é necessário fazer a retirada do órgão doente, o outro órgão par assume as funções de ambos, suprimindo a demanda do órgão afetado, e nesse processo desenvolve-se uma função superior ao que exercia (Vigotski, 2019, 2021).

A supercompensação é contraditória, precisa de estímulos opostos para que desenvolva as reações esperadas. Vigotski (2021, p. 54) afirma a importância da compensação para a medicina e para a Pedagogia:

O organismo é um sistema de órgãos relativamente fechado, internamente interligado, e possui grandes reservas de energia, de forças ocultas. Ele age nos minutos de perigo como algo único e íntegro, mobilizando as reservas ocultas das forças acumuladas, concentrando, no local do perigo, com abundância, doses bem mais elevadas de antídoto do que a dose de veneno que o ameaça. Por essa via, o organismo não só compensa o mal que lhe foi causado, como sempre elabora um excesso, um contrapeso ao perigo,

da psicologia individual, por discordar das teorias de Sigmund Freud e de seus seguidores. Para Adler, o conceito de compensação é interpretado como um mecanismo universal e como força motriz para o desenvolvimento psíquico.

ativando seu estado de defesa bem mais do que antes do perigo surgir.

A compensação, em um primeiro momento, parece-nos ser apenas reações biológicas, como se em cada situação o organismo estivesse pronto para reagir de forma autônoma. No entanto a compensação vai além desse olhar simplista, pode se dizer, a partir de Vigotski (2021), que a compensação é um método estratégico das estruturas psíquicas. Cada situação, seja de defesa ou manutenção ao organismo, designa como cada componente biológico deve reagir diante de ameaças.

A compensação, aqui entendida como método, não é algo simples, mas possível quando conseguimos nos apoiar em mecanismos que favorecem essa compensação. Essas reações, que são estruturais, são impulsionadas pelo sistema nervoso central que determinam como e de que forma será realizada a compensação. Assim, para o órgão afetado, “o aparato psíquico cria sobre esse órgão uma superestrutura psíquica das funções superiores, que facilita e eleva a efetividade de seu funcionamento” (Vigotski, 2021, p. 55).

Se as estruturas superiores criam a surpercompensação, é importante ressaltar que elas ocorrem a partir de estímulos, que, como já tratamos aqui, são contraditórios, em que o veneno transforma-se em imunidade, a doença em saúde; assim esses estímulos contraditórios tornam-se impulsionadores, e, nas pessoas com deficiência, “o sentimento ou a consciência da insuficiência, que surge no indivíduo em decorrência do defeito⁷, é a avaliação de sua posição social e se transforma em força motriz principal do desenvolvimento psíquico” (Vigotski, 2021, p. 56).

Quando a pessoa com deficiência se depara com barreiras, como de locomoção, comunicação e participação social ativa, surge dessas dificuldades a necessidade de superá-las. A pessoa com deficiência então traça seus objetivos em busca de equidade e acessibilidade que oportunizem condições de desenvolvimento e participação social igual as demais pessoas, assim essas limitações físicas e biológicas têm uma tendência para a compensação através das estruturas psicológicas (Vigotski, 2019, 2021).

O sonho, o desejo e até mesmo a própria dificuldade constituem-se em força motriz para a educação e o desenvolvimento da criança com deficiência. No caso da

⁷ Termo utilizado na época em que foi escrita a obra da Defectologia, e que, na atualidade, na literatura científica, tornou-se obsoleto.

cegueira, não é a visão que é substituída, são as dificuldades pela sua ausência que criam a necessidade de superá-las, levando ao desenvolvimento da estrutura psíquica (Vigotski, 2019, 2021).

No entanto, Vigotski (2021) aponta para a compensação como um processo que pode não ser bem-sucedido e seria ingênuo não pensar assim, sendo necessário considerar dois momentos importantes nesse processo:

[...] de um lado, pela amplitude, pelo tamanho da inadaptação da criança, pelo ângulo de divergência entre seu comportamento e as exigências sociais apresentadas à sua educação e, de outro, pelo fundo compensatório, pela riqueza e diversidade de funções (Vigotski, 2021, p. 79).

Vigotski (2019, 2021) apresenta o conceito de compensação como um processo para o desenvolvimento de competências e habilidades da criança com deficiência. Segundo o autor, a compensação não é oriunda de questões involuntárias do organismo, ao contrário, resulta de reações criadas pelas estruturas psíquicas que ocorrem mediante estímulos contraditórios, como o da insuficiência de órgãos ou sentido que se transforma em força motriz para o processo de compensação.

Vigotski (2021) fala que os meios compensatórios são extremamente difíceis, pois além de ser necessário conhecer a amplitude das dificuldades impostas pela deficiência, a compensação também implica em analisar os fundos compensatórios, que são as habilidades e capacidades que a criança pode desenvolver.

Ainda há de ressaltar que esses estímulos não são apenas internos, eles também ocorrem através do meio em que a criança com deficiência está inserida, ou seja, inevitavelmente os estímulos também surgem da ação da sociedade.

O grande problema é que a deficiência ainda é vista pela sociedade de forma redundante e sobre um conceito que inferioriza as pessoas com deficiência, tal concepção impede que ocorra o seu desenvolvimento através de estímulos conscientes por meio da Educação Social, a qual abordaremos na seção 1.3 deste trabalho.

Na próxima seção, apresentamos a concepção dialética de deficiência sob a perspectiva vigotskiana, bem como essa é entendida na atualidade e as implicações das questões que envolvem esse conceito para o desenvolvimento da criança com essa condição.

1.3 CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA DEFICIÊNCIA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SOCIAL A PARTIR DE VIGOTSKI

As insuficiências físicas, motoras e cognitivas sempre estiveram presentes no homem primitivo e contemporâneo, e o entendimento sobre a deficiência advém de implicações filosóficas e antropológicas que variavam de acordo com o contexto histórico, social e cultural (Barroco, 2007). Diniz (2007, p. 9) afirma que “a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”.

Assim, a concepção de deficiência está relacionada à forma como a pessoa com deficiência é compreendida no meio social em que vive, e isso evidencia que a deficiência é associada a consequências sociais causadas pela exclusão do meio social (Vigotski, 2021).

Podemos afirmar que a concepção dialética de deficiência foi construída paulatinamente sobre a concepção marxista de homem, que tem como preceito a participação social ativa do homem na sociedade, pela interação com a natureza e com seus semelhantes, que é condição necessária, para a sua sobrevivência e sua transformação (Andery *et al.*, 1988). Essa linha do pensamento marxista também está presente nas teorias de Vigotski, pois defendem o desenvolvimento da criança através da Educação Social, afirmando que “a educação e o ensino de crianças cegas e deficientes devem ser formulados como um problema de educação social” (Vigotski, 2021, p. 30).

Vigotski (2019, 2021) constitui a concepção dialética de deficiência não como fator biológico e tampouco do sistema nervoso, e sim social, pois, para o autor, a concepção de deficiência não diz respeito ao que está intrínseco ao sujeito, mas ao que se enraíza nas relações com o meio, para a construção cultural e social do homem (Stetsenko; Selau, 2018).

Vigotski (2021) compreende a deficiência como algo dinâmico e inerente ao meio social, sua teoria baseia-se no desenvolvimento sociocultural por considerar que a deficiência não é um fator limitante, e sim uma diferença que está presente nas relações da pessoa com deficiência e o meio em que vive.

Os estudos pré-científicos antes de Vigotski analisavam e consideravam a deficiência como algo isolado e estático e determinavam as insuficiências através de

métodos puramente quantitativos da área médica, essa “concepção meramente aritmética da defectividade é o traço típico da defectologia antiga e caduca” (Vigotski, 2021, p. 147), pois os pesquisadores se orientavam pela invalidez e ausência isolada de funções, essa ideia ingênua não permitiu o avanço nesse campo científico para o estudo do desenvolvimento da criança e tampouco para uma concepção condizente sobre a deficiência (Vigotski, 2019, 2021).

Compartilhamos da perspectiva vygotskyana que concebe a deficiência como proveniente das interações sociais/culturais que são fundamentais para o desenvolvimento humano, ao contrário de visões reducionistas que atribuem à deficiência apenas fatores biológicos. Ao interagir com a sociedade, as pessoas com deficiência se deparam com barreiras que limitam seu desenvolvimento e participação social. Essas barreiras são construídas socialmente, assim como também podem ser modificadas ou até mesmo eliminadas pela sociedade, a deficiência é uma característica individual, um fenômeno social e cultural que pode ser transformado.

Na pesquisa recente de Torres, Cruz e Cabral (2021), que teve como objetivo identificar como a deficiência é concebida na atualidade, os pesquisadores utilizaram a escala metodológica de Leite e Lacerda (2018), denominada como Escala de Concepções de Deficiência (ECD), e obtiveram como resultado de maior incidência a concepção social sobre a deficiência, ou seja, os resultados dessa amostra corroboram com a concepção vigotskiana sobre a deficiência, a qual não se afasta da nossa realidade, pois essa concepção ainda é oriunda das relações sociais.

A concepção dialética de deficiência definida por Vigotski (2021) enfatiza um caráter sociocultural. O autor destaca a importância das interações sociais e culturais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, a ausência ou limitação dessas relações podem comprometer o seu desenvolvimento, posto que a pessoa com essa condição tende a ser julgada como incapaz, o que acaba criando barreiras a sua vivência social. E a fim de romper com essas barreiras, abordamos a Educação Social para que a pessoa com deficiência tenha os mesmos direitos de se desenvolver e ter uma participação social ativa.

A partir da década de 1920, no decorrer do processo Pós-Revolucionário da Rússia, Vigotski defendeu o desenvolvimento das crianças com deficiência através da Educação Social. O autor pretendia mostrar que o primitivismo em que eram mantidas

as crianças com deficiência, tanto pela exclusão social quanto pelo ensino raso que recebiam na Escola Especial, orientada por uma pedagogia menor, não favoreciam o desenvolvimento dessas crianças, assim ele passou a estudar como se desenvolviam as aprendizagens das crianças com deficiência por meio das relações sociais (Vigotski, 2019, 2021).

Em suas produções científicas sobre a *Defectologia*, Vigotski (2019) deixa explícito que a Educação Social não se trata de uma educação restrita somente às pessoas com deficiência, e sim uma educação ampla que se estende a toda sociedade, para que sejam reeducados em suas atitudes, na forma como entendem e interagem com as pessoas com deficiência, pois não é apenas a deficiência que afeta as funções psíquicas, mas a forma como é tratada na realidade sociocultural (Dainez; Freitas, 2018). Assim, a Educação Social, a qual Vigotski se refere, envolve todas as pessoas, as quais devem ser preparadas para uma nova sociedade (Barroco, 2007).

O conceito de Educação Social tem uma conexão entre a sociedade e as singularidades, essa educação contribui para a formação integrada e o desenvolvimento cultural da personalidade da pessoa com deficiência (Dainez; Freitas, 2018).

Ao tratar da educação das crianças com deficiência, Vigotski (2021, p. 123) explica que alguns pesquisadores nomeavam as crianças com essas características como “criança difícil” ou “criança dificilmente educável⁸”, por não saberem se expressar e se comunicar, o que as impediam de se socializarem.

Vigotski (2019, 2021) afirma que o desenvolvimento das crianças com deficiência por meio da Educação Social é um processo moroso e complexo, por se constituir através de interações sociais. No entanto, o autor dedicou-se a estudar as normas para a formação da personalidade da criança que propiciam o seu desenvolvimento. Essa formação precisa necessariamente de reciprocidade entre a criança e o meio, o qual é indispensável para o processo ensino-aprendizagem, pois é a partir da formação da personalidade que a criança consegue estabelecer o convívio social e desenvolver suas capacidades e potencialidades, e, esse processo

⁸ Os pesquisadores usavam esses termos “criança difícil” ou “criança dificilmente educável” para se referirem às crianças com deficiência, que tinham dificuldades em se comunicar e apresentavam comportamentos distintos e essas implicações tornavam difícil o processo de ensino-aprendizagem.

só é possível através da Educação Social.

Portanto, também é indispensável a análise do processo formativo da personalidade para entendermos como a criança aprende e como podemos estimular essas formações por intermédio da Educação Social, pois “o educador deve saber onde se enraíza a especificidade da pedagogia especial” (Vigotski, 2021, p. 74), que consiste na formação da personalidade.

Vigotski (2021) indica que a formação da personalidade era estudada pelos psicólogos em duas linhas: uma era relacionada com os fundamentos biológicos, e a outra como condição e intervenção do meio social; não sendo, portanto, hereditárias, e sim formadas. Vigotski sustenta a teoria de segunda ordem, pois:

De acordo com as análises do autor, as fontes para a transformação da personalidade humana estariam ligadas à transformação da ordem social, das relações sociais, que orientam mudanças nas ideias, nos padrões de comportamento, nos valores, nas exigências, nos pequenos gestos [...] (Dainez; Freitas, 2018, p. 148).

A formação da personalidade se constitui por meio das reações que a criança manifesta diante de diversas situações quando está em contato com outras pessoas. Quando ela tenta estabelecer uma relação para ser aceita em grupo sociais, sua ação pode ser frustrante, pois não depende exclusivamente dela e essa frustração resulta de forma negativa, posto que acaba ocasionando desvios na formação da personalidade (Vigotski, 2021).

Vigotski (2021) ressalta a necessidade de combater os traços que são negativos para a formação da personalidade, transformando esses traços em positivos, através da influência da Educação Social.

É evidente que no contexto escolar a Educação Social não ocorre apenas pelo fato da criança integrar espaços compartilhados por outras crianças, e sim, quando em contato com outras crianças, criam-se possibilidades de interações para o seu desenvolvimento social. Além disso, a interação com os professores, enquanto pares mais desenvolvidos, proporciona o ensino e experiências de aprendizagens para o desenvolvimento de habilidades sociais, como o da comunicação, cooperação e resolução de conflitos que contribuem para a construção do conhecimento, favorecendo a autonomia do estudante.

A Educação Social auxilia a criança a criar caminhos a partir de estímulos

para a formação da personalidade e para a elevação das estruturas psíquicas/cognitivas. Assim, a Educação Social precisa ser mediada e intencional com atividades laborais flexíveis e que levem em consideração a necessidade de cada pessoa.

Para que se chegue a totalidade da Educação Social, caminhos como a colaboração para o ensino aprendizagem são processos sociais fundamentais para expandir as funções psíquicas (Dainez; Freitas, 2018). Dessa forma, a Educação Social assume uma função de intervenção no campo educacional.

A Educação Social, por meio de atividade laboral desenvolvida na Alemanha, propiciou a inserção e desenvolvimento das pessoas com deficiência no campo do trabalho. A educação seguiu dois princípios: o da socialização e o do desenvolvimento de competências e habilidades. Foi uma experiência exitosa com valor imensurável que contribuiu para a pedagogia trilhar sob a perspectiva da Educação Social (Vigotski, 2021).

Quando fazemos uma analogia do método utilizado na Alemanha com a Educação Social, podemos afirmar que, na escola, ao nos apropriarmos dessa educação utilizando atividades laborais, favorecemos a aprendizagem de todas as crianças. Segundo Dainez e Freitas (2018), em uma perspectiva vigotskiana, cabe à escola promover trabalhos que atendam as particularidades de cada criança e que possibilitem o desenvolvimento cultural de alunos com deficiência.

Destacamos a Educação Social Laboral como possibilidade para a Educação Especial (Barroco, 2007), em que a inserção da criança de forma participativa, ativa e com a colaboração de todos promova o desencadeamento de funções psíquicas culturais mediadas, levando a criança a evoluir em atividades que podem propiciar o desenvolvimento da consciência, personalidade, pensamento e linguagem (Dainez; Freitas, 2018).

Trata-se de desenvolver nas crianças com deficiência a concepção científica de mundo e alimentar um modo consciente para a vida futura, efetivando meios de cooperação, compreensão da interdependência dos fenômenos e de criação do novo. É nesse sentido transformador que o constructo de educação social com ênfase na atividade laboral é trabalhada pelo autor nos textos sobre o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiência (Dainez; Freitas, 2018, p. 149).

A Educação Social é essencial ao desenvolvimento da criança, pois ela

precisa estar inserida e ser atuante na sociedade em que vive, no entanto, na escola essa Educação Social precisa ser intencional e, por isso, consistir em atividade laboral, com objetivos a serem alcançados para o desenvolvimento das crianças.

Defendemos que a perspectiva vigotskiana referente à compensação da deficiência, por meio das interações sociais, é convergente à proposta universalista do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois ambas as metodologias destacam a importância de criar ambientes de aprendizagem flexíveis e também de constituirlos de forma inclusiva para promover o desenvolvimento de todos os alunos.

Ao adaptar os conceitos de Vigotski para a prática pedagógica, consideramos que a formação de professores em DUA pode fortalecer a compreensão sobre a necessidade de oferecer múltiplas formas de representação, ação e expressão para o ensino e aprendizagem por meio da ação pedagógica, visando estimular os processos compensatórios e promover a participação ativa de cada aluno. Vigotski defende que a Educação Social não se limita à correção da deficiência, e sim à construção de novas formas de participação na vida social que promovam o desenvolvimento da criança e a formação em DUA. Nesse sentido, ao equipar os professores com ferramentas para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, contribui-se para a concretização dessa perspectiva, alinhada com os princípios da Educação Especial e da Educação Inclusiva, as quais destacaremos no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2

DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) EM SUAS DIMENSÕES HISTÓRICO-CONCEITUAL E METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a definição de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e a relação com práticas pedagógicas inclusivas e metodologias universalistas, também discutiremos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), em que realizamos uma breve revisão sobre seu desenvolvimento histórico-conceitual, diretrizes e princípios, possibilidades de alternâncias curriculares, metodologias e práticas pedagógicas para o ensino inclusivo. Também trataremos das produções sobre o DUA no Brasil.

2.1 CONCEITOS DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva muitas vezes são confundidos por serem considerados como termos iguais, apesar de terem relação entre si, cada termo apresenta nuances históricas, políticas e terminologia distintas (Casagrande, 2020).

A Educação Especial, por exemplo, que teve início no século XVI (Mendes, 2006), posteriormente foi direcionada em uma perspectiva mais inclusiva. No Brasil ganhou destaque na década de 1990 com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que orientava para o acolhimento de todas as crianças independentemente de suas condições e limitações.

Essa educação é entendida como uma modalidade de ensino que oferece um atendimento diferenciado para suprir as necessidades educacionais das crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, pois dispõe de serviços e recursos que são organizados de forma complementar ou até mesmo para substituir o ensino regular (Mazzotta, 2011). O direito a essa modalidade de ensino também é assegurado pela lei maior, que é nossa Constituição Federal, especificamente pelo Art. 208, inciso III, que cita como dever do Estado

garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores⁹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descreve a Educação Especial, em seus artigos 58, 59 e 60, como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). E a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), cita que a Educação Especial decorre todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com o atendimento especializado, com recursos e serviços e a orientação para a utilização desses meios para o ensino a alunos com necessidade de aprendizagem especial em salas do ensino regular.

Glat (2013) explica que a Educação Especial passou a ser entendida como um sistema paralelo de ensino, no entanto as mudanças sociais e os avanços científicos e tecnológicos tencionaram novas alternativas educacionais menos excludentes.

O maior desafio da Educação Especial é romper com a segregação tanto em espaços educacionais como em oportunidades de aprendizagens. Dessa forma, romper com a exclusão não é uma opção, mas uma necessidade para que seja garantido o acesso de todos os alunos à educação.

Nos últimos anos tem sido expressivo o número de matrículas realizadas para a Educação Especial em escolas do ensino regular. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o número de matrículas no Brasil cresceu significativamente nos últimos dez anos.

Em 2002, foram matriculados 302.256 alunos na Educação Especial, que significava 1,1% do total de matrículas na educação básica. Em contrapartida, esse número passou para 1.304.366 de matrículas no ano de 2022, o que representa 3,6% do total de matrículas na educação básica, dados relevantes para impulsionar políticas e ações mais inclusivas.

Pode se dizer que o termo Inclusão é posterior ao termo Educação Especial e foi definido por movimentos mundiais que, por intermédio da Organização das

⁹ A expressão portadores de deficiência não é mais utilizada para se referir às pessoas que apresentam insuficiências físicas e/ou cognitivas. De acordo com a nova literatura científica, o termo correto é pessoa com deficiência.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conceituaram-no como um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13). O termo também foi amplamente discutido na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que impulsionou significativamente diversos países a adotarem políticas e práticas inclusivas a partir de princípios e diretrizes que orientam sobre a importância da Inclusão.

De acordo com Rodrigues (2006), a Inclusão pode ser classificada em Inclusão Essencial, para assegurar a participação de todas as pessoas a quaisquer níveis de serviço, e a Inclusão Eletiva, para assegurar a todos, independente da sua condição, o direito de se socializar com qualquer grupo social que tenha interesse.

Embora a UNESCO e outros autores já tenham uma definição quanto à concepção do termo Inclusão, Skliar (2006) alerta a necessidade de uma nova concepção que considere a comunidade educativa. Skliar (2006) referia-se à Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva, atualmente, constitui-se como paradigma (princípio/referência) para a Educação Especial, pois se tornou um modelo educacional que prioriza a permanência de todos os alunos, tendo como proposta a superação de barreiras que implicam na aprendizagem (Glat, 2013).

O termo Educação Inclusiva advém de movimentos mundiais de Inclusão e é definido pela PNEEPEI como:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Portanto, a Educação Inclusiva visa garantir o acesso de todos os alunos à educação, independente das diferenças, pois tem como objetivo promover oportunidades e igualdades educacionais, a valorização das diferenças e a construção de uma sociedade mais justa.

Importante ressaltar que a inserção do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular de ensino não a constitui como uma escola com Educação Inclusiva só pelo fato de acolher a este público, pois, como já explicamos, esse termo

vai além do acolhimento. Mendes (2017) propõe o uso do termo Inclusão Escolar, para se referir à inserção do PAEE em classes comum do ensino regular.

Ainda que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) não utilize explicitamente a expressão “Modalidade de Inclusão Escolar” para os alunos PAEE, em seus dispositivos, estabelece um marco legal e consistente para garantir o direito à educação para todas as pessoas com deficiência, priorizando incluí-las na modalidade de ensino regular que caracteriza a Inclusão Escolar. A LBI evidencia a Inclusão Escolar em seu art. 27, posto que assegura um sistema de educação que se constitui de forma inclusiva. O art. 28 complementa essa ideia, ao determinar que seja ofertado em todas as modalidades de ensino.

A Educação Inclusiva propõe o ensino que viabilize a aprendizagem através de recursos que permitam o desenvolvimento de todos os alunos, e há orientações que indicam para utilização de metodologias que ampliem as possibilidades de aprendizagens, como específica a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015) especialmente no art. 28, inciso II sobre o aprimoramento educacional:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] (Brasil, 2015).

Para promover uma Educação Inclusiva atendendo ao que está disposto no inciso II do artigo 28 da referida lei, e considerando as diretrizes do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2008) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2014), é que propomos a adoção de novas metodologias a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por tratar-se de abordagens que consideram todas as singularidades e especificidades de cada aluno e que se alinham aos princípios da Inclusão estabelecida nas referidas Leis.

Embora o DUA não seja mencionado diretamente em documentos oficiais do Brasil, defendemos a formação dos professores nessa perspectiva, pois entendemos que essas abordagens são fundamentais para orientar práticas pedagógicas inclusivas, com a flexibilização curricular e com uma educação profusa que consiste

em múltiplas formas de ensinar e que, portanto, amplia as possibilidades de aprendizagens, como explicaremos a seguir.

2.2 DIMENSÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

No final do século XX, discutia-se a nível mundial a necessidade da mudança estrutural no campo educacional que viabilizasse o acesso de todos os alunos às aprendizagens, e pensando nisso é que os cientistas David Rose, Anne Meyer, David Gordon, na década de 1990, uniram-se aos pesquisadores dos Estados Unidos no Center for Applied Special Technology (CAST), com o objetivo de desenvolver soluções ao meio educacional que atendessem às demandas do processo de ensino aprendizagem em uma perspectiva inclusiva (CAST, 2013).

Em 1999, surgiu nos Estados Unidos o conceito de Universal Designer Learning (UDL), em que a expressão na língua portuguesa significa Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2013; Zerbato, 2018).

O conceito de Desenho Universal (DU) provém da área da arquitetura e foi criado pelo arquiteto Ron Mace, cadeirante e usuário de respirador artificial, que definiu os princípios de acessibilidade para as pessoas com deficiência na área da arquitetura (Mendes, 2023). A acessibilidade desenhada pelo arquiteto americano foi aplicada ao campo educacional para desenvolver produtos que viabilizassem o acesso de todos os alunos ao currículo geral (CAST, 2013). Assim, a integração do Desenho Universal no processo ensino aprendizagem visou romper com as barreiras pedagógicas (Zerbato, 2018). Heredero e Pletsch (2022) explicam que o Desenho Universal (DU) na arquitetura se constitui de projetos que são planejados com a intenção de promover melhorias de acesso e locomoção às pessoas, e, embora esses *designers* sejam pensados para o público em geral, há uma preocupação ainda maior para atender as necessidades de acesso das pessoas com deficiência, porém a universalização permite que todas as pessoas se beneficiem dos mesmos aparatos arquitetônicos, ao utilizarem rampas, corrimão, barra de apoio, elevadores, pisos antiderrapantes, calçadas e outros. Podemos dizer que quando se projeta uma rampa, por exemplo, esse desenho é pensado para atender as características de uma pessoa com deficiência, como um usuário de cadeira de roda, no entanto pessoas com

dificuldades de acesso e locomoção, como idosos, gestantes, pessoas com impossibilidades temporárias, ou até mesmo para movimentar um carrinho de bebê, ou transportar objetos onde seja inviável a utilização de escadas ou ainda em outras situações, todos que precisarem ou desejarem poderão utilizar essa via de acesso.

Da mesma forma, no campo educacional, o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe a universalização do ensino por meio de metodologias que alcancem todos os alunos. O ensino é planejado para atender as necessidades educacionais dos alunos da Educação Especial, no entanto todos podem usufruir dos mesmos meios de ensino.

Em outras palavras, as preocupações relacionadas à acessibilidade da multiplicidade de alunos a espaços, produtos e serviços, como a escola, foram ampliadas pela perspectiva do DUA, para o processo de ensino e aprendizagem no que tange à educação inclusiva, a fim de que um maior número deles aprenda (Prais, 2020, p. 35-36).

Sendo o DUA fundamentado na universalização do ensino, esse conceito orienta práticas pedagógicas inclusivas, em que são consideradas as singularidades e o desenvolvimento individual de cada aluno para abordagem de estratégias metodológicas a partir da diferenciação curricular, a fim de romper com possíveis barreiras na aprendizagem. O DUA, além de um conceito, possui diretrizes desenvolvidas com base na neurociência, que orientam a prática docente, tal como passamos a expor na seção a seguir.

2.3 AS DIRETRIZES DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

As diretrizes do DUA foram formuladas pela CAST (2018) e contou com a participação de pesquisadores de todo o mundo que procederam com a sua revisão. A primeira análise feita pelos pesquisadores envolveu mais de 1.000 estudos em que foram revisadas as orientações das diretrizes a partir das experiências em relação ao contexto escolar e ao currículo. A primeira versão (1.0) das diretrizes do DUA foi publicada pela CAST no ano de 2008 e as atualizações posteriores (versão 2.0 de 2011; 2.1 de 2014; e versão 2.2 de 2018) derivam do trabalho de vários colaboradores do campo educacional. Essas atualizações são necessárias para ampliar as possibilidades do ensino e atender a demanda da Educação Inclusiva. No Brasil, a

tradução das diretrizes foi realizada com base na versão 2.0 (Heredero, 2020), a qual é utilizada para embasar esta pesquisa, e a versão 2.2, utilizamos como complemento, por apresentar especificamente a reestruturação dos gráficos que compõem as instruções, em que são mantidas as mesmas diretrizes, porém com nova estrutura. O DUA e suas diretrizes são fundamentados sob dois alicerces: 1) com a ideia central do Desenho Universal baseado na arquitetura, o qual abordamos na seção anterior; e 2) no avanço das pesquisas no campo da neurociência (Mendes, 2023). Esses alicerces são importantes por contemplar a acessibilidade de todos os alunos às aprendizagens conforme a especificidade cognitiva de cada um. A relevância do DUA ter respaldo na neurociência justifica-se pela necessidade de reconhecer que cada cérebro é único e que os desafios nas aprendizagens são peculiares, portanto, essa ciência nos ajuda a compreender como e de que forma se desenvolvem as aprendizagens e como podemos empregar metodologias que estimulem o desenvolvimento cognitivo.

Isso significa que, ao considerar essa forma de funcionamento do cérebro, não basta entender o que cada região do córtex é responsável, mas sim como se manifestam os caminhos para conduzir a aprendizagem e, em posse destas informações, quais são as melhores estratégias para envolver os processos de aprendizado para as pessoas (Mendes, 2023, p. 105-106).

Importante ressaltar que as pesquisas da neurociência em relação ao DUA reportam-se às áreas do cérebro em que se desenvolvem as aprendizagens, enquanto a teoria de Vigotski destaca como as interações sociais e culturais elevam as estruturas cognitivas preservadas da criança, dessa forma, enquanto a neurociência fornece informações de como o cérebro recebe e desenvolve as aprendizagens, a teoria vigotskiana explica de que forma os estímulos externos podem favorecer o ensino elevando essas estruturas cognitivas. Essas áreas são formadas por várias redes interligadas e dentre elas se destacam três redes fundamentais ao processo ensino-aprendizagem, sendo: 1) as redes afetivas (o “PORQUÊ” da aprendizagem) que permitem ao aluno observar os ambientes internos e externos definindo suas prioridades, é importante ressaltar que tanto na aprendizagem como o comportamento do aluno são influenciados pelas emoções; 2) as redes de reconhecimento (o “QUÊ” da aprendizagem) são o processo pelo qual o aluno percebe o mundo e transforma as informações em conhecimento, conceito ou

ideia; e, por fim, 3) as redes estratégicas (o “COMO” da aprendizagem) são as intenções, planejadas e organizadas pelo aluno para alcançar seus objetivos (CAST, 2008).

A partir dos pressupostos da neurociência (redes) é que são ordenadas as diretrizes do DUA, pois considerando que os alunos compreendem, aprendem e desenvolvem suas aprendizagens de maneira diferente, a neurociência identificou três princípios fundamentais para o DUA (Figura 1), que orientam práticas pedagógicas inclusivas, pois permitem fornecer múltiplas formas de engajamento, apresentação/representação, ação e expressão (Heredero, 2020).

Figura 1 – Apresentação dos princípios do DUA



Fonte: CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines, versão 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 23 nov. 2023.

Esses três princípios sugerem aos docentes que utilizem metodologias flexíveis para que todos os alunos tenham acesso às aprendizagens, respeitando o tempo e modo de desenvolvimento de cada um, segundo a tradução das diretrizes feita por Heredero (2020):

- O princípio de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o “PORQUÊ” da Aprendizagem) recomenda um leque de possibilidades, levando em conta o interesse do aluno em relação à nova aprendizagem e sua disposição para aprender sozinho ou com colegas.
- O princípio de Apresentação/Representação (o “O QUE” da Aprendizagem) recomenda múltiplas formas de apresentação dos conteúdos; por considerar que os alunos compreendem as informações pelo modo como é apresentada, logo uma única forma não é o suficiente a todos os alunos.
- E, por fim, o princípio de Ação e Expressão (o “COMO” da Aprendizagem) sugere diversas estratégias, organização e prática que propiciem aos

alunos a explorarem novos conhecimentos e a expressarem o que sabem.

As diretrizes são consideradas como ferramentas para implementação do DUA e podem ser utilizadas pelos docentes no planejamento das aprendizagens (Meyer; Rose; Gordon, 2002, 2014). Essas ferramentas, de acordo com a Figura 2, são organizadas em diagrama e estão dispostas na horizontal e vertical (CAST, 2018).

Na vertical, são apresentados os três princípios: de engajamento, apresentação/representação, ação e expressão, e a estes princípios correspondem a divisão das diretrizes, pois cada princípio tem suas próprias diretrizes, e para cada uma das diretrizes há “pontos de verificação” em que são apresentadas orientações mais detalhadas.

Já na linha horizontal, as diretrizes são organizadas em três linhas, sendo: a) a linha de “acesso” que amplia as diretrizes no que diz respeito ao acesso ao currículo, sugerem estratégias que tornem o objetivo das aprendizagens compreensíveis a todos, estimulando o interesse dos alunos através da oferta de diferentes formas de aprender; b) a linha “construir” inclui as diretrizes que estimulam o desenvolvimento, sugerem criar oportunidades para o desenvolvimento do aluno em relação às habilidades cognitivas (esforço e persistência), linguística (linguagem e símbolo), socioemocionais (expressão e comunicação); e, finalmente, c) a linha “internalizar”, que inclui as diretrizes para capacitar os alunos, as quais sugerem criar oportunidades do desenvolvimento de habilidades de autorregulação (para aprender a controlar emoções, pensamentos e comportamentos), compreensão (para aprender a compreender conceitos simples e complexos) e função executiva (para aprender a organizar e realizar tarefas) (CAST, 2018).

Figura 2 – Organização das diretrizes do DUA e pontos de verificação



Fonte: CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines versão 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 23 de nov. 2023.

Ao utilizarmos as diretrizes do DUA no planejamento do ensino, podemos nos antecipar aos obstáculos, no entanto, ao aplicar as diretrizes no planejamento e na prática docente sem qualquer perspectiva e conhecimento sobre o DUA, os resultados podem ser superficiais, o que desmotiva o docente para novas tentativas.

Aderir à proposta metodológica do DUA requer conhecimento, pois as experiências sem o conhecimento prévio podem desencadear barreiras que não percebemos e, para tornar uma experiência exitosa, recomenda-se ao professor ser proativo e reflexivo em relação ao design, sendo indispensável a consulta constante nas diretrizes para a elaboração do plano de aula. É importante que o professor saiba que não há a necessidade de aplicar todas as diretrizes a uma única proposta de

aprendizagem, pois podem não ser relevantes a alguns objetivos (CAST, 2018).

A conexão com as propostas do DUA é algo gradativo, sua implementação é possível a partir do conhecimento teórico-metodológico e por meio da flexibilização curricular.

2.4 POSSIBILIDADES DE ALTERNÂNCIAS CURRICULARES (FLEXIBILIZAÇÃO/DIFERENCIAÇÃO)

Dentre as questões (sociais, culturais, políticas, econômicas, estruturais, institucionais e outras) que dificultam a efetivação da Educação Inclusiva no âmbito educacional, destacamos as barreiras institucionais e políticas que regem o currículo geral e o constitui em tamanho único/fechado, desconsiderando a especificidade de cada aluno.

Ao abordarmos o distanciamento entre o currículo geral e a Educação Inclusiva, propomos refletir sobre possibilidades que tornem o currículo acessível a todos e não a uma parcela de alunos, e que o currículo também seja direcionado para alunos reais e não imaginários (Zerbato, 2018).

Falar em um currículo inclusivo que envolva a diversidade requer pensar em um ensino amplo que atenda às necessidades educacionais de todos os alunos e, ao mesmo tempo, supra as dificuldades individuais, além do mais, há de se considerar que a aprendizagem entre os alunos se difere em relação ao tempo e a forma como cada um aprende, sendo, portanto, imprescindível compreender a dinâmica que favorece a aprendizagem. Assim, para elaborar um currículo que seja inclusivo, é preciso oferecer condições de ensino justas e adequadas para todos (Marin; Braun, 2020).

É um equívoco dizer que, ao utilizarmos o currículo geral, estamos beneficiando a todos os alunos e promovendo a Inclusão Escolar, haja vista que os alunos não acessam da mesma forma os conteúdos, o que torna evidente a necessidade de flexibilizar o currículo geral através da diferenciação curricular.

Marin e Braun (2020) defendem a relevância de construir um currículo flexível e aberto às diferenças, e, é nessa perspectiva que as pesquisas tem se direcionado:

Nas últimas décadas, os esforços de pesquisa se ampliaram muito com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva

inclusiva requer uma transformação, especialmente em relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Além disso, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitam as especificidades dela e ajudam a fortalecê-la (Oliveira; Oliveira 2023, p. 263).

A transformação a qual Oliveira e Oliveira (2023) se referem não pode ser entendida como uma diferenciação curricular que se reduz a arranjos e ajustes para atender questões urgentes. A diferenciação curricular requer a conscientização do rigor ao planejamento, que envolve a avaliação do desenvolvimento dos alunos, as metodologias e materiais didáticos que serão utilizados para viabilizar as aprendizagens (Marin; Braun, 2020), também é necessário a conscientização docente sobre a importância do apoio teórico-metodológico para orientar as práticas pedagógicas.

A diferenciação curricular envolve algumas questões como o reconhecimento de diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem, a capacidade dos alunos, oportunidades igualitárias para a aprendizagem, o rompimento com o isolamento e discriminação, a garantia da apropriação da leitura e escrita, o atendimento individual, que não pode se constituir em uma segregação, orientações e estímulos ao professor para trabalhar com classes heterogêneas (Mainardes, 2021).

E, para que seja possível uma flexibilização curricular com qualidade para atingir níveis satisfatórios de aprendizagem, cabe ao professor qualificar os objetivos que se pretende alcançar, traduzindo esses objetivos em atividades estratégicas que motivem os alunos. Dessa forma, a diferenciação deve ser organizada sempre considerando os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o perfil, nível de preparação e interesse do aluno (Santos; Mendes, 2021).

Importante ressaltar que tais diferenciações não se restringem a limitações e tampouco ao empobrecimento de conteúdo, mas ao apoio de estratégias e de recursos que podem ser de alta ou baixa tecnologias, que possibilitem aos alunos e, em suas singularidades, uma participação ativa das propostas de ensino (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

O que pretendemos com a diferenciação curricular não é um currículo paralelo ou que substitua o já existente, e sim a manutenção do mesmo currículo e conteúdo, porém com a flexibilização através de metodologias que o torne mais inclusivo.

Desse modo, empregamos ao conceito de diferenciação curricular o conceito

de Desenho Universal para a Aprendizagem fundamentado na ideia da universalização (Pletsch; Souza; Orleans, 2017), pois entendemos que a diferenciação curricular também está presente no DUA como complemento.

O conceito do DUA “também reconhece que a variabilidade e a diversidade dos alunos é a norma e que, portanto, o currículo deve ser adaptado” (Mainardes; Casagrande, 2022, p. 105) e, para viabilizar a acessibilidade de todos ao mesmo currículo, precisamos nos apropriar de estratégias de diferenciação baseadas no pressuposto do DUA, para que não seja apenas uma adaptação exclusiva a um ou a outro aluno, e sim uma flexibilização curricular universal (Marin; Braun, 2020).

Vale ressaltar que o currículo vinculado ao DUA reconhece o aluno como protagonista na aprendizagem, sendo mais motivado e consequentemente mais participativo, assim como também retira do professor o papel de executor de decisões e o coloca como agente mediador do currículo geral a seus alunos (Zerbato, 2018).

A questão que defendemos sobre a diferenciação curricular a partir do DUA é necessária para ressignificar metodologias e torná-las mais inclusivas. A ausência dessa flexibilização aponta para a fragilidade escolar em resguardar o direito do ensino à todos em condições de oportunidades justas e igualitárias, e, sendo a acessibilidade curricular primazia para a Inclusão, a acessibilidade encontra-se muitas vezes desconexa com as ações docente e institucional quando têm como base um currículo homogêneo.

Considerar um currículo homogêneo para o coletivo e ignorar a flexibilização curricular é negligenciar as possibilidades do desenvolvimento individual de cada aluno, é permanecer com práticas e metodologias tradicionais sem respeitar as singularidades e a forma como cada um aprende, assim nos reportamos às metodologias do DUA como possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem e para a Educação Inclusiva.

2.5 METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO A PARTIR DO DUA

Diante dos desafios da Educação Inclusiva posto à escola e aos docentes, tornou-se necessária uma nova reconfiguração educacional, pois as especificidades de cada aluno têm exigido novos conhecimentos, a fim de garantir a aprendizagem, e

isso tem impactado diretamente na formação docente, na prática pedagógica e principalmente nas metodologias.

A escola tem como primazia conhecer para compreender, compreender para acolher e ensinar, pois “na escola, cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento” (Marin; Braun, 2020, p. 7). Nesse contexto, é importante suscitar questões sobre a nossa formação docente em relação às metodologias e práticas para o contexto inclusivo, e de que modo podemos superar essas fragilidades para o fortalecimento de uma educação que alcance a todos.

Ao nos conscientizarmos das contradições sobre o processo ensino-aprendizagem com as quais nos deparamos nas salas de aula, principalmente em relação às disparidades existentes no desenvolvimento dos alunos, é inevitável alguns questionamentos, por exemplo: Se a maneira como os alunos se apropriam das aprendizagens são diversificadas, porque consideramos uma única forma de ensinar? ou então, Todos os alunos compreendem e aprendem igualmente o que o professor ensina?. Nossa intenção não é julgarmos a forma como cada professor ensina, mas instigar novos conhecimentos metodológicos por considerarmos que:

O desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único, portanto, o ensino precisa ser múltiplo. Múltiplo em sua forma de ensinar, múltiplo em sua forma de aprender, múltiplo porque depende da atuação de diferentes profissionais no apoio para a construção de um ensino inclusivo, múltiplo na organização da escola que se desenha de acordo com o seu contexto: bastam os modelos de ensino que visam encaixar todos numa mesma fôrma (Zerbato, 2018, p. 231).

A partir das contradições sobre o ensino-aprendizagem, as pesquisas científicas como as realizadas por Zerbato (2018), Zerbato e Mendes (2021), Pletsch, Souza e Orleans (2017), Mainardes e Casagrande (2022), entre outros, têm avançado para subsidiar a prática docente apresentando possibilidades metodológicas como as do DUA, que não é a única, pois existem outras propostas¹⁰ de ensino e seus

¹⁰ Casagrande e Oliveira (2024) explicam que há várias propostas de ensino, dentre elas destacamos o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), que busca compreender, por meio da divisão dos estudantes PAEE, os termos de suporte para atender as necessidades educacionais, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE), que são estratégias utilizadas principalmente para os alunos com TEA, o Ensino Colaborativo (EC), conhecido também como Coensino, que é o ensino desenvolvido com dois ou mais professores de forma colaborativa, Aprendizagem Cooperativa (AC), que trata da colaboração para as aprendizagens entre os alunos.

contextos.

Para conhecer e compreender como cada aluno aprende e propôr a eles caminhos diversificados para alcançar as aprendizagens, os princípios do DUA como o de engajamento, apresentação/representação, ação e expressão (Heredero, 2020) podem orientar esse processo.

Chtena (2016), citada por Zerbato (2018), a partir de suas experiências com alunos, sugere algumas possibilidades de utilização do DUA:

- Aulas *on-line* e expositivas: fornecer antecipadamente material eletrônico e acessível a todos, apresentar notas que descrevam o conteúdo abordado em palestras, utilizar apresentações audiovisual, leituras e outros, deixar espaços nas notas para que os alunos preencham com conceitos, palavras-chaves e informações que julgarem necessárias.
- Aulas expositivas: utilizar slides com fundo sólido (fundo preto com a cor de letra branca), fonte Arial ou Verdana com o tamanho mínimo 24, importante ressaltar que nem todos os contrastes e cores disponíveis em aplicativos como *PowerPoint* são acessíveis, sendo necessário certificar que a formatação são viáveis a todos. Entonação da voz com intensidade adequada e pausas para expressar clareza, rompendo com obstruções e garantindo uma comunicação eficaz. Ficar atento ao vocabulário, evitando palavras opressivas, fazer perguntas abertas, gravar as aulas para que fiquem disponíveis àqueles que desejarem retomar, utilizar vídeos com legendas.
- Atividades para sala de aula: fornecer várias possibilidades para envolver todos os alunos com atividades que podem ser realizadas em pequenos grupos e que proporcionem a interação entre os alunos, oferecer opções em que o aluno tenha a autonomia de decidir sobre a sua aprendizagem que pode ser com o trabalho em grupo ou individual.
- Avaliação: utilizar vários meios avaliativos que permitam ao aluno demonstrar a aprendizagem (diários, seminários, exames orais, diários de aprendizagens e outros), apresentando alternativas para que os alunos concluam as atividades avaliativas.
- Utilização de suporte adicional: conversar sempre que possível e

individualmente com os alunos, discutindo seus progressos e respondendo questionamentos, ficar atento e acompanhar alunos que apresentem mais dificuldades, fazer direcionamentos aos recursos disponíveis pela instituição a eles.

Obviamente as sugestões apresentadas não esgotam as possibilidades metodológicas que possam ser exploradas por meio do DUA e suas diretrizes. Além dessas sugestões, também recomendamos ao professor, não como regra, mas para sua conscientização, que, ao utilizar o DUA, assuma uma Prática Sistemática e Significativa (PSS) (Mainardes, 2021), em que sejam consideradas: a) a intencionalidade; b) o significado da aprendizagem; c) o ensino e a avaliação permanente do professor em relação à sua prática pedagógica e às aprendizagens dos alunos; d) a promoção da reciprocidade dos alunos às atividades; e) a diferenciação nas aprendizagens (em grupos, coletivas ou individuais); e f) o apoio com estímulos através da afetividade, o diálogo e a modulação para propiciar iniciativas e trocas de conhecimentos, além da continuidade dessas ações para ampliar as práticas pedagógicas.

As metodologias com base no DUA, atreladas à Prática Sistemática e Significativa (PSS), constituem-se em um conjunto maior de possibilidades para potencializar as aprendizagens de todos.

Importante esclarecer que quando tratamos do DUA e suas diretrizes, não estamos nos referindo a uma receita (Heredero, 2020) ou a imposição de metodologias (Prais, 2020), até porque não há uma receita metodológica pronta para orientar o ensino de todos os alunos (Zerbato, 2018). O que é possível para tornar o ensino acessível é ampliar a variedade de propostas metodológicas para que mais alunos tenham a oportunidade de aprender, e é essa orientação do DUA que defendemos para proporcionar o acesso de todos às aprendizagens.

Para que as metodologias do DUA não sejam confundidas com receitas milagrosas, é necessário ampliarmos as propostas do DUA, por meio da divulgação desse conceito, na formação inicial e continuada dos docentes, a fim de que os professores saibam como utilizar essa ferramenta, agregando opções diversificadas ao ensino, pois, como Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 275) afirmam: “[...] falta aos docentes conhecimentos teórico metodológicos que lhes permitam compreender

como o aluno aprende”, tal aspecto constitui-se numa das fragilidades formativas. Sabemos que o conhecimento pode favorecer o trabalho docente e as pesquisas têm indicado o DUA como uma “[...] ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem” (Zerbato, 2018, p. 54).

As pesquisas desenvolvidas no Brasil (Zerbato, 2018; Zerbato; Mendes, 2021; Pletsch; Souza, Orleans, 2017, entre outros), que abordam o DUA, têm demonstrado que a realização de formação com os professores aprimora as práticas inclusivas e torna as aprendizagens possíveis.

Na seção a seguir, apresentaremos as pesquisas nacionais que discutem sobre o DUA e a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental com vista a uma Educação Inclusiva.

2.6 DUA NO BRASIL: PANORAMA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO PERÍODO DE 2017 A 2022

Para identificar quais são as pesquisas realizadas no Brasil que tratam do DUA na formação docente para a Educação Inclusiva, realizamos a revisão de literatura, desenvolvida em três etapas:

A primeira etapa foi realizada nos meses de maio e junho de 2023. Por se tratar de um texto dissertativo, recorremos a um marco temporal que reflete as produções mais atuais dos últimos cinco anos. Dessa forma, estabeleceu-se um marco temporal de 2017 a 2022 com o propósito de identificar pesquisas que tratam sobre o DUA para formação continuada dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Procedemos com o levantamento das produções científicas nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), Directory of Open Access Journals (DOAJ); Google Acadêmico, Banco de dados da Capes, Sistema de Información Científica-Redalyc, Scientific Eletronic Library (SciELO), utilizando as seguintes palavras-chave: “Desenho Universal para Aprendizagem”, “Inclusão Escolar”, “Formação Docente” e “Anos Iniciais”. Os critérios utilizados foram: a presença das referidas palavras-chave como elementos constitutivo do (I) título; (II) resumo; ou (III) introdução. Para obtermos resultados mais precisos, utilizamos como ferramenta os filtros disponíveis em cada um dos repositórios, tais como: a) Ano de

publicação: 2017 a 2022; b) Áreas temáticas: Ciências Humanas; c) Periódico: pesquisa e educação; d) País: Brasil; e) Idioma: Português; f) Tipo de literatura: Todos, e outros. Foram identificados, inicialmente, 9.384 trabalhos científicos (9.254 artigos, 84 dissertações e 46 teses). Desse total, 51 trabalhos (42 artigos, 5 dissertações e 4 teses) foram separados conforme critério semântico (Bardin, 2011) com categorias temáticas semelhantes, que, por conseguinte, foram separados para a análise preliminar, tal como está na demonstrado na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Pré análise da revisão de literatura, repositórios e produções que abordam o DUA

(continua)

Repositório	Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos para análise preliminar	Trabalhos selecionados
SciELO	Desenho Universal para Aprendizagem, Inclusão Escolar	1	1	1
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação Docente	1	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Anos Iniciais	0	0	1
	Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Especial	9	2	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Inclusiva	4	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação de Professores	2	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação Continuada	1	0	0
Redalyc	Desenho Universal para Aprendizagem, Inclusão Escolar	443	16	3
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação Docente	2.180	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Anos Iniciais	925	2	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Especial	988	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Inclusiva	690	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação de Professores	2.550	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação Continuada	1.366	0	0
DOAJ	Desenho Universal para Aprendizagem, Inclusão Escolar		1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Formação Docente		0	0

Tabela 1 – Pré análise da revisão de literatura, repositórios e produções que abordam o DUA

(continuação)

Repositório	Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos para análise preliminar	Trabalhos selecionados
DOAJ	Desenho Universal para Aprendizagem, Anos Iniciais	0	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem, Educação Especial	0	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Inclusiva	0	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação de Professores	0	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação Continuada	0	0	0
Periódicos CAPES	Desenho Universal para Aprendizagem Inclusão Escolar	9	2	0
	Desenho Universal para aAprendizagem Formação Docente	7	2	1
	Desenho Universal para Aprendizagem Anos Iniciais	3	3	2
	Desenho Universal para Aprendizagem	21	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Inclusiva	22	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação de Professores	6	0	0
	Desenho Universal para aprendizagem Formação Continuada	2	0	0
Google Acadêmico	Desenho Universal para Aprendizagem Inclusão Escolar	5	2	1
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação Docente	5	3	3
	Desenho Universal para Aprendizagem Anos Iniciais	1	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Especial	2	2	2
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Inclusiva	1	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação de Professores	7	3	3
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação Continuada	6	3	3
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações	Desenho Universal para Aprendizagem Inclusão Escolar	21	3	2
	Desenho Universal para Aprendizagem Anos Iniciais	6	1	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Especial	25	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Educação Inclusiva	32	0	0
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação de Professores	20	0	0

Tabela 1 – Pré análise da revisão de literatura, repositórios e produções que abordam o DUA

(conclusão)				
Repositório	Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos para análise preliminar	Trabalhos selecionados
	Desenho Universal para Aprendizagem Formação Continuada	9	0	0
Total:		9.384	51	23

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na análise preliminar dos 51 trabalhos, verificou-se quais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Foram excluídos trabalhos que apresentavam a elaboração de ferramentas e tecnologias com base no DUA; trabalhos que tratavam de experiências de práticas pedagógicas e metodologias especificamente direcionados ao ensino de pessoas surdas, com baixa visão ou cegas; também não foram considerados os trabalhos referente a outros níveis e modalidades de ensino, como Ensino Médio, Superior e Ensino a Distância (EAD). Com a exclusão dessas produções, resultaram 23.

Para a segunda etapa, as 23 produções foram agrupadas e procedemos com a “preparação do material – Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (Bardin, 2011, p. 130).

As referidas produções foram agrupadas por conterem informações em comum, e, na sequência, seguimos com a fase investigatória, em que as produções foram lidas e analisadas na íntegra. Isolamos os resultados que apresentavam compatibilidade com o objeto da pesquisa e posteriormente os classificamos (Bardin, 2011). Nessa fase 11, trabalhos foram desconsiderados por tratarem da formação de professores e/ou DUA de forma superficial, ou seja, não apresentaram uma análise profunda sobre o tema. Finalmente concluímos o resultado, de acordo com a Tabela 2, a seguir, totalizando 12 produções condizentes com o objeto desta pesquisa.

Tabela 2 – Revisão de literatura, produções que abordam o DUA

Natureza das produções científicas	Critério de análise palavra-chave descrita no:	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionado para análise preliminar	Trabalhos selecionado para revisão na íntegra	Trabalhos que compõem o resultado final
Artigo		9.254	-	-	-
	Título	-	36	16	8
	Resumo	-	4	-	-
	Introdução	-	2	-	-
Dissertações		84	-	-	-
	Título	-	5	4	1
	Resumo	-	-	-	-
	Introdução	-	-	-	-
Teses		46	-	-	-
	Título	-	4	3	3
	Resumo	-	-	-	-
	Introdução	-	-	-	-
Total	-	9.384	51	23	12

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na terceira etapa, objetivamos, por meio do agrupamento e reagrupamento, organizar e sistematizar os trabalhos encontrados, utilizando o processo que Bardin (2011, p. 147) define como *categorização*: “Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Dessa forma, as 12 produções (3 teses, 1 dissertações e 8 artigos) foram categorizadas seguindo a “padronização e classificação por equivalência” (Bardin, 2011, p. 131) e assim foram distribuídas em três grupos: (I) Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva; (II) Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA; e (III) Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica (Tabela 3).

Tabela 3 – Categorização dos trabalhos científicos sobre o DUA e a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (2017-2022)

Objetivos das Produções	Autores e Ano
(I) Ação e reflexão pedagógica com base no DUA para a Educação Inclusiva	- Neves e Peixoto (2020); - Oliveira (2021)
(II) Formação continuada e trabalho colaborativo apoiados no DUA	- Zerbato (2018); - Zerbato e Mendes (2021); - Prais (2020); - Prais e Vitaliano (2021); - Prais e Vitaliano (2022); - Cristovam (2021); - Capellini, Cristovam e Lopes (2022); - Silva e Mendes (2022).
(III) Contribuições do DUA na formação docente e prática pedagógica	- Silva (2019); - Agostini e Renders (2021).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para validar a análise da revisão de literatura, seguimos criteriosamente os procedimentos apresentados por Bardin (2011), e, para a categorização, foram considerados as seguintes regras/qualidades:

- a *exclusão mútua*: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. [...];
- A *homogeneidade*: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise. Diferentes níveis de análise devem ser separados em outras tantas análises sucessivas. [...].
- A *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. [...].
- A *objetividade* e a *fidelidade*: estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam a ser válidos. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas na mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. [...].
- A *produtividade*: adicionaremos às condições geralmente invocadas uma qualidade muito pragmática. Um conjunto de categorias é produtivo se fornecer resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Bardin, 2011, p. 149-150).

A categorização é um processo fundamental na pesquisa e nos permite uma análise com exatidão e rigor, por apresentar os dados com clareza em relação à organização, à visibilidade e à compreensão.

Para maior aprofundamento sobre o conteúdo das produções científicas, na sequência, apresentamos as categorias elencando suas explanações e discussões.

2.6.1 Categoria 1 – Ação e Reflexão Pedagógica com Base no DUA para a Educação Inclusiva (2 Trabalhos)

Na categoria 1, apresentamos os trabalhos que abordam a importância do professor reflexivo na perspectiva do DUA (Neves; Peixoto, 2020; Oliveira, 2021).

Neves e Peixoto (2020), no trabalho intitulado “Desenho Universal para Aprendizagem: Reflexões sobre o Desenvolvimento de Aulas de Matemática”, destacam a importância dos professores refletirem sobre o contexto educacional inclusivo em relação à prática e à formação docente, a qual não se encerra com a conclusão de um curso de licenciatura, mas que se prorroga ao longo da vida profissional. A partir da formação realizada com professores e da nova percepção desses profissionais, ao refletirem sobre o trabalho docente e as possibilidades de ampliar as aprendizagens por intermédio do DUA, os autores reconhecem que o DUA pode ajudar a promover a Inclusão Educacional.

Os autores supracitados destacam ainda que a implementação do DUA requer uma mudança por parte dos professores, que precisam repensar sobre a necessidade de expandir seus conhecimentos e estarem dispostos a investirem em sua própria formação, além de superarem as dificuldades como falta de tempo para o planejamento das aulas e o acesso à formação adequada, a fim de que possam se apropriar de novos conhecimentos. Dessa forma, os autores defendem que, para promover, de fato, a Inclusão, os espaços escolares formativos necessitam de conversações reflexivas que ultrapassem os debates referentes a técnicas e adaptações curriculares.

Da mesma forma, Oliveira (2021) demonstra em sua tese, “Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Física: Contribuições de uma Formação Continuada sob a Ótica Reflexiva”, que o DUA colabora com a Inclusão Escolar, principalmente em relação aos alunos da Educação Especial na sala de ensino regular, e que apesar das dificuldades para a implementação do DUA, em razão do tempo e da estrutura educacional brasileira, o modelo da formação continuada reflexiva com base no DUA oportunizou aos docentes confrontar suas experiências pedagógicas antes e após conhecerem seu conceito. Embora os professores não tivessem conhecimento sobre o conceito do DUA, a autora esclarece que muitos o aplicavam na prática e o consideram relevante.

Durante a formação realizada na pesquisa de Oliveira (2021), foi proposta a realização do planejamento de aula e a construção do mapa conceitual na perspectiva do DUA. Posteriormente, realizou-se um debate que oportunizou uma metarreflexão formativa, em que os professores confrontaram informações refletindo sobre suas intenções iniciais. A formação sobre o enfoque reflexivo com base no DUA mostrou-se eficiente, pois leva os professores a refletirem sobre a própria prática e novas possibilidades para promover ações mais inclusivas.

Podemos afirmar que o professor, ao se deparar com os desafios do processo ensino-aprendizagem, passa a refletir sobre a sua formação. Repensar as ações pedagógicas no contexto da Educação Inclusiva leva à conscientização que a formação inicial não é suficiente para suprir os desafios educacionais, pois a Inclusão é um processo inesgotável e requer aprofundamento teórico metodológico que oriente a prática docente. Compreendemos que, “Frequentemente, os próprios professores são forçados a fazer complicadas tentativas de ajustar os elementos curriculares inflexíveis, do tipo tamanho único para todos, que não foram projetados para atender à diversidade individual dos alunos” (Heredero, 2020, p. 740). Essas tentativas tornam-se frustradas à medida que o professor se dá conta de que sua ação não resulta em uma aprendizagem significativa, o que reafirma a necessidade de uma atuação consciente e com metodologias eficientes.

2.6.2 Categoria 2 – Formação Continuada e Trabalho Colaborativo Apoiados no DUA (8 Trabalhos)

Na categoria 2, estão relacionados os trabalhos em que os autores procuraram meios para implementar e validar programas formativos de consultoria e trabalho colaborativo direcionados na perspectiva do DUA, em seus três princípios fundantes: engajamento, representação e ação, e expressão.

Zerbato (2018), Zerbato e Mendes (2021) compartilham experiências formativas pautadas no pressuposto do DUA. As autoras citam os desafios para a implementação da proposta formativa, como a necessidade da mudança da cultura escolar em razão da resistência docente em aderir a novas metodologias. Ressaltam ainda que “enquanto não se insere uma cultura inclusiva na escola, não se garante a mudança de prática” (Zerbato, 2018; Zerbato; Mendes, 2021, p. 15). Outro desafio é

a ausência do trabalho colaborativo e o sentimento de frustração dos professores pela falta de preparo para ensinar os alunos de Educação Especial.

Os participantes da formação realizada pelas pesquisadoras Zerbato (2018), Zerbato e Mendes (2021) afirmaram que até aquele momento não havia na escola uma cultura escolar colaborativa que viabilizasse o conhecimento de práticas inclusivas, entretanto a formação colaborativa fundamentada no DUA proporcionou a aproximação entre os docentes que compartilharam experiências e novos conhecimentos teóricos para subsidiar o ensino com práticas inclusivas.

As autoras destacam também a importância do coensino entre professores da Educação Especial junto às professoras da sala de ensino regular e defendem a construção da cultura inclusiva e colaborativa na escola, destacando o DUA como ferramenta com grande potencial para o trabalho colaborativo e Inclusão Escolar.

Prais (2020), Prais e Vitaliano (2021) e Prais e Vitaliano (2022) ainda realizaram um processo formativo com professores para aprimorar práticas inclusivas e explicam que, durante a formação, os participantes admitiram que não realizavam adequações ou diferenciações curriculares para atender as necessidades dos alunos e que não conheciam as abordagens curriculares com base no DUA. As pesquisadoras também se depararam com situações inesperadas, como a falta de domínio dos conteúdos a ser trabalhado e o desconhecimento de estratégias e recursos didáticos para o ensino, porém, através da formação e trabalho participativo entre as pesquisadoras e as professoras, vislumbrou-se um novo olhar a partir da compreensão das possibilidades de aprendizagem que são possíveis por meio do DUA e do trabalho colaborativo.

Para as autoras, “No momento que o professor consegue encontrar um caminho possível para aprendizagem do aluno, ela acontece” (Prais, 2020; Prais; Vitaliano, 2021; Prais; Vitaliano, 2022, p. 236), pois após a formação, as professoras aplicaram o DUA de forma autônoma. As autoras evidenciaram o aprimoramento na qualidade de ensino, mudanças nos planos de aulas e na prática pedagógica e defendem o processo formativo colaborativo com respaldo teórico no DUA.

Cristovam (2021) e Capellini, Cristovam e Lopes (2022) analisaram a implementação do DUA a partir da consultoria colaborativa e os impactos do trabalho conjunto na elaboração de planos de aula entre professores do ensino regular e do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). As pesquisadoras apontaram para fragilidades quanto ao processo de Inclusão, pois os professores apresentaram dificuldades formativas, apesar disso, com o trabalho colaborativo, observou-se melhorias na oferta de atividades acessíveis aos estudantes. O planejamento das aulas com base no DUA foi importante para ampliar o conceito na prática docente. Defendem, as autoras, a necessidade de estabelecer o trabalho colaborativo entre professores e gestores para universalizar as aprendizagens e para construir caminhos coletivos que levem à Inclusão, em que todos os discentes sintam-se corresponsáveis, efetivando ideias de colaboração formativa que transforme a realidade escolar.

Silva e Mendes (2022) expõem relatos da formação continuada e mudanças a partir do trabalho colaborativo na percepção do DUA. As autoras discutem, com as professoras, a elaboração de três planejamentos de aula apoiados no DUA, sobre os quais as participantes fizeram críticas ao livro didático por não serem acessíveis aos alunos e, portanto, priorizavam a aprendizagem com material concreto e com a tutoria de pares. Além de expôr as críticas apontadas pelas participantes, as autoras analisaram os desafios para tornar o ensino inclusivo, como a cultura docente que ainda é marcada pelo isolamento dos professores entre as modalidades de ensino e que configura uma cultura tradicionalista, em que o planejamento é elaborado de forma individual conforme interesses, convicções e conhecimentos. As autoras defendem a construção de uma cultura escolar inclusiva, a importância do planejamento colaborativo, a ruptura de formações voltadas ao tecnicismo-conteudista e a implementação de reconfigurações às práticas consubstanciadas no DUA.

As pesquisas desta categoria indicaram que a proposta da consultoria e formação continuada com base no DUA causam uma certa estranheza aos participantes, as incertezas e inseguranças advêm da falta de conhecimento, entretando, a formação permitiu aos docentes aproximarem-se de novos conhecimentos e experiências exitosas, com abordagens metodológicas do DUA, que foram compartilhadas durante as formações.

Tais discussões levam-nos a valorizar as iniciativas dos professores em participarem das propostas formativas do DUA, pois se evidencia as lacunas formativas e o desejo de buscar novos conhecimentos. Embora a implementação do

DUA seja desafiadora em relação à cultura e à estrutura educacional que limita a atuação do professor, romper com essas barreiras não significa apenas abrir caminhos para efetivação do DUA, mas também permite ampliar possibilidades para tornar o ensino inclusivo. Vale ressaltar que “o desenvolvimento dessas práticas requer-se a participação de todos os atores envolvidos na educação para construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola” Zerbato (2018, p. 231), ou seja, a formação e a aplicabilidade do DUA para o contexto educacional inclusivo é uma ação coletiva.

2.6.3 Categoria 3 – Contribuições do DUA na Formação Docente e Prática Pedagógica (2 Trabalhos)

Na categoria 3, apresentamos os trabalhos nos quais são mencionadas as contribuições da formação continuada com vistas ao DUA, para viabilizar a Educação Inclusiva.

Silva (2019) não expôs os resultados da formação continuada e as contribuições do DUA, pois até o fechamento da escrita do artigo, a oficina ainda estava sendo elaborada, porém a autora afirmou que o contato dos professores com o DUA pode contribuir para um o ensino mais inclusivo por meio da interação e reflexão dos docentes.

Agostini e Renders (2021), em um estudo sobre “Formação de Professores a partir das Práticas Inclusivas e *Design Universal para Aprendizagem*”, evidenciam equívocos no entendimento de alguns professores em relação à igualdade de direitos educacionais. Segundo as pesquisadoras, o DUA auxília esses profissionais a refletirem sobre a oferta de materiais, recursos e ferramentas educacionais, pois considera a forma como cada aluno aprende. As autoras apontam para a necessidade da formação ser realizada com base na prática cotidiana dos professores, nas intenções das práticas e dos saberes docentes, atrelados ao novo conhecimento. O “DUA vai ao encontro dessa proposta de formação dinâmica e interativa que valoriza a reflexão e as discussões sobre as práticas, tendo em vista atender às demandas do processo de inclusão escolar” (Agostini; Renders, 2021, p. 503). Concluem as autoras que o DUA auxilia na elaboração de práticas inclusivas por meio da viabilidade curricular através da formação docente.

Podemos afirmar que o processo formativo docente é essencial, pois proporciona uma visão crítica e reflexiva sobre a própria atuação, rompendo com a cultura tradicional do trabalho individualizado, ao promover um trabalho colaborativo, o que amplia saberes e estratégias pedagógicas apoiadas em diversos recursos metodológicos que flexibilizam os conteúdos curriculares e permitem que mais alunos aprendam.

Com o levantamento das produções sobre a formação docente em DUA para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi possível visualizar um panorama do que vem sendo discutido no campo acadêmico, como os desafios e as diferentes perspectivas sobre o DUA.

Os trabalhos analisados destacam a importância do DUA como recurso para promover a Educação Inclusiva, especialmente por meio da formação de professores marcada pelo trabalho colaborativo e a reflexão crítica, que são essenciais para a implementação do DUA. Os professores, ao repensarem suas práticas pedagógicas, podem atender às necessidades educacionais de todos os alunos. No entanto, embora a implementação do DUA tenha desafios como a resistência às mudanças, às implicações financeiras e estruturais, o DUA destaca-se como uma ferramenta em potencial para a construção de uma educação mais inclusiva.

As pesquisas contribuem com aspectos que precisam ser melhorados na formação docente, como o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo em relação às práticas pedagógicas; conhecimento de novas metodologias e estratégias que aproximem os docentes desse conhecimento, como a superação da resistência às mudanças, a fim de que se instaure o trabalho colaborativo, compartilhamento de experiências exitosas e a cultura escolar inclusiva, para que, dessa forma, o DUA seja implementado no contexto escolar. Tais questões, fundamentais à formação docente, também abordamos em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico e os procedimentos utilizados: aspectos éticos, local, caracterização da pesquisa, caracterização do perfil profissional das participantes da pesquisa, processos e instrumentos utilizados para a coleta de dados e as narrativas do minicurso.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

Na fase inicial da pesquisa, após definirmos a proposta do estudo, contactamos duas instituições de ensino, convidando-as a participarem como colaboradores de nossa pesquisa. Após o aceite pela gestora da segunda escola, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de obtermos a autorização para adentrar no campo de estudo.

Estruturamos o projeto de pesquisa, e o submetemos na Plataforma Brasil para encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi aprovado conforme o Parecer Consubstanciado n.º 6.023.241 (Apêndice B).

Antes de iniciarmos a pesquisa na instituição de ensino, apresentamos às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), em que constam as seguintes informações: a) tema da pesquisa; b) objetivos; c) propostas; d) apontamentos quanto aos riscos e benefícios da pesquisa; e e) comprometimento ético quanto ao sigilo dos dados pessoais das/dos participantes, em relatórios e publicações sobre a pesquisa, a fim de garantir o anonimato. A pesquisa contou com a participação de 20 docentes mediante a assinatura do TCLE.

Para Meyrelles de Jesus (2021), falar sobre a ética na pesquisa é pensar na própria profissionalidade do professor-pesquisador, isso porque a ética em pesquisa se manifesta na postura profissional do professor-pesquisador e é constitutiva do nosso conhecimento. Como pesquisadores, comprometemo-nos com a confidencialidade de todos os dados coletados a partir das respostas das participantes, bem como a preservação de sua identidade e da escola.

3.1.2 Local da Pesquisa

A intervenção foi realizada em uma instituição pública de ensino sediada numa cidade da região central do Paraná, município que hoje conta com aproximadamente 354.942 habitantes (IBGE, 2023).

A instituição de ensino, situada na área urbana da cidade, atende a um público diversificado econômica e culturalmente. É marcada pela trajetória histórica de mais de 50 anos de ensino e atualmente acolhe aproximadamente 386 alunos entre cinco a dez anos, nas modalidades da Educação Infantil (infantil V) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O atendimento de ensino em tempo integral ocorre de segunda-feira a quinta-feira, e na sexta-feira excepcionalmente no período da manhã, sendo o período da tarde reservado para atividades pedagógicas como formações e hora-atividade, momento em que também desenvolvemos a pesquisa.

3.1.3 Caracterização da Pesquisa

Para atender os objetivos deste estudo, utilizamos a pesquisa do tipo exploratória, de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986). O tipo de procedimento utilizado foi a pesquisa-ação (Thiollent, 1997; Gil, 2017).

A abordagem da pesquisa qualitativa se justifica pela natureza e relevância do tema para Educação Inclusiva e pelo DUA ser uma temática importante a ser explorada em pesquisas nacionais. Acreditamos que a pesquisa qualitativa possa contribuir com este estudo, pois perpassa as limitações de investigações realizadas em laboratórios e busca compreender e explicar fenômenos sociais de múltiplas maneiras (Barbour, 2009). A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), citada por Lüdke e André (1986): I), tem como fonte primária o ambiente natural para a coleta de dados em que o pesquisador atua diretamente na coleta e análise dessas informações; II) a predominância da pesquisa tem ênfase descritiva; III) busca sistematizar a dinâmica de determinado problema no dia a dia; IV) se orienta pela ótica a partir das/dos participantes; e V) o processo de análise de dados é indutivo à medida que o foco do estudo vai se estreitando.

Recorremos a pesquisa-ação como método de investigação, por ser uma modalidade que se adapta ao propósito deste estudo em “diagnosticar um problema

específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático” (Gil, 2017, p. 39). Podemos dizer que a pesquisa-ação tem uma base empírica que nos permite observar e coletar dados por meio de uma ação participativa e colaborativa entre pesquisador e participante que auxilia a compreender e até mesmo solucionar um problema que envolve o coletivo. Thiollent (1997) explica que esse procedimento de pesquisa é voltado à produção de conhecimento que extrapola o campo em que a pesquisa foi realizada, ampliando-se para um maior alcance contribuindo para novas discussões que elevem o estudo abordado. A pesquisa-ação tem três aspectos fundamentais: a) resolver problemas; b) conscientizar; e c) construir conhecimento. Neste estudo, o método citado permite investigar de forma dinâmica as interações, discussões, decisões e tomada de consciência entre as/os participantes durante um processo de transformação de uma situação. Com a pesquisa ativa, podemos obter informações por meio da mobilização coletiva em torno de ações concretas dificilmente alcançadas pela observação passiva. Ao considerar o saber exposto pelas(os) participantes, o pesquisador faz uma análise e um novo saber descritivo e crítico é formado em relação à situação que observou.

3.1.4 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com a intervenção no campo educacional em seis encontros realizados em datas flexibilizadas no decorrer do processo de formação, a fim de conciliar com o calendário escolar. A escolha dos dias e períodos para as intervenções ocorreu por meio de diálogo entre o pesquisador e a diretora da escola, que considerou apropriado a programação por se tratar de uma escola de ensino em tempo integral, que dispõe das sextas-feiras para a realização da hora-atividade e formações continuadas.

No decorrer das etapas da pesquisa, utilizamos como instrumentos o Grupo Focal (GF) (Gatti, 2005); dois questionários com perguntas abertas e fechadas (Marconi; Lakatos, 2017); um questionário com base na escala de *Likert* (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014); e o minicurso (Silva; Almeida, 2020) como uma dinâmica interativa.

Tanto o GF como os questionários foram aplicados às participantes no início e no final da pesquisa (dia 05 de abril de 2024 e 24 de maio de 2024). Utilizamos no

último encontro a escala de *Likert* para validar a proposta da formação continuada fundamentada no DUA, realizada por meio do minicurso promovido em quatro encontros: 12 e 26 de abril de 2024 e 03 e 17 de maio de 2024.

Etapa 1, no primeiro encontro, realizado no dia 05 de abril de 2024, em que tivemos o primeiro contato com as possíveis participantes da pesquisa, apresentamos a proposta do estudo. Explicamos as etapas, conforme cronograma, e ressaltamos o comprometimento ético da pesquisadora em relação aos cuidados para a manutenção do anonimato de dados e sigilo de áudios e imagens; enfatizamos a responsabilidade das/dos participantes e o processo de livre acesso à pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e o Termo de Autorização de Imagem e Som (Apendice D); ressaltamos a autonomia das/dos participantes para recusar ou desistir da pesquisa a qualquer momento, e, em relação aos resultados obtidos, informamos que estes seriam disponibilizados após a conclusão do estudo.

Após coletarmos as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Autorização de Imagem e Som (Apêndices C, D), aplicamos o Questionário 01, semiestruturado (Apêndice E), com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de identificar o perfil profissional das docentes e seus conhecimentos prévios sobre Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva e DUA. Utilizamos esse questionário com o propósito de uma observação direta extensiva. Antes das participantes responderem ao questionário, para aumentarmos o engajamento na pesquisa, reafirmamos sua natureza e importância da participação, bem como suas contribuições para o ensino inclusivo. No momento em que as participantes estavam respondendo o Questionário 01, a pesquisadora se afastou para que não houvesse interferência nas respostas, segundo recomendações de Marconi e Lakatos (2017).

Na sequência, explicamos às participantes os procedimentos para a pesquisa-ação, a realização do Grupo Focal (GF) (Apêndice G e H), que consiste em uma “técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador” (Gatti, 2005, p. 12). Explicamos que as interações e debates seriam realizados pelas próprias participantes do grupo e mediadas pela pesquisadora. Ao expor a proposta às participantes, embora não

conhecessem a dinâmica do GF, elas concordaram em participar.

Para tratarmos sobre os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, elencamos o Questionário 01 (Apêndice E). Nesse questionário, a fim de promovermos um diálogo no GF que envolvesse a todas, perguntamos de que forma gostariam de participar do GF, ou seja, em formato de debate ou mapa conceitual. A proposta do debate consistia no confronto de ideias e diferentes perspectivas sobre a definição dos conceitos; o Mapa Conceitual referia-se à sistematização de informações coletadas no GF de forma coletiva por meio de apontamentos, concordâncias e contradições. Obtivemos 17 respostas, duas foram desconsideradas pois as participantes marcaram as duas opções. Do total de 15 respostas, cinco optaram pela opção debate, e dez pela opção mapa conceitual.

Tanto para o debate quanto para o mapa conceitual coletivo, estimulamos as participantes para que interagissem entre si e não com a pesquisadora. Para que pudessem expressar suas divergências e concordâncias, tomamos o cuidado de elaborar essas dinâmicas com questões ligadas ao problema em exame (Gatti, 2005), assim elaboramos o roteiro semiestruturado do GF (Apêndice G, H), de forma cautelosa, para atender aos propósitos da pesquisa (Gatti, 2005).

No primeiro GF, o objetivo foi analisar os conhecimentos prévios das participantes em relação aos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. No segundo GF, validamos os conhecimentos e a proposta da pesquisa, que visou uma formação continuada com base no DUA.

Organizamos o GF num ambiente natural de trabalho, em uma sala aconchegante, iluminada e ventilada. Cada participante ocupou uma cadeira, de um conjunto disposto estrategicamente em círculo para proporcionar maior interação, comunicação e concentração. As participantes utilizaram crachás com a letra P (Professora/Participante) seguido de um número, exemplo P9. A utilização desses crachás foi necessária para sistematizar os dados e manter o anonimato das participantes. O registro das participações no GF foi por meio da gravação de áudio e filmagem, em que captamos não apenas as discussões mas também posturas corporais e expressões faciais que permitiu observar com mais atenção as expressões e reações das participantes.

Nas etapas 2, 3, 4 e 5, nos dias 12 e 26 de abril de 2024 e 03 e 17 de maio

de 2024, aplicamos o minicurso (Apêndice I) organizado em quatro módulos com seis eixos temáticos: I) Diferenciação dos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; II) Aspectos centrais da obra “Problemas da *Defectologia*” como compensação, a concepção de deficiência e Educação Social; III) Introdução ao DUA – histórico, termos, definições, características e diretrizes; IV) Princípios do DUA; (Engajamento, Representação, Ação e Expressão); V) Currículo: Flexibilidade curricular e DUA; VI) Análise do planejamento de aula com base no DUA.

O minicurso foi organizado conforme as diretrizes do DUA e fornecemos possibilidades para o engajamento para que as participantes se envolvessem a partir de seus interesses para construir novos conhecimentos. Apresentamos o minicurso por meio de recursos auditivos, visuais e concretos, para que as participantes reconhecessem como gostariam de receber novos conhecimentos e também sugerimos algumas formas para expressarem as aprendizagens, por meio de narrativas no minicurso, debate no GF, avaliação de conhecimento de forma descritiva com base em questionário e na escala de *Likert*.

Por meio do minicurso, criamos um espaço de aprendizagem colaborativo, ampliamos conhecimentos e aproximamos as participantes de novas perspectivas teóricas, além de oportunizarmos a análise de uma sugestão de plano de aula com flexibilização curricular, baseada no DUA.

Na etapa 6, no último encontro, dia 26 de maio de 2024, aplicamos às participantes o formulário para a avaliação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação (Apêndice N) com questões pontuais, elaborado com base na escala de *Likert* (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014). Essa escala nos permitiu mensurar as percepções das participantes em relação aos diferentes aspectos sobre a pesquisa, bem como implicações para a efetivação do DUA na formação continuada das docentes como possibilidade para prática pedagógica inclusiva. Para ampliarmos as possibilidades de validação da proposta de formação continuada, também utilizamos o Questionário 02 (Apêndice F) (Marconi; Lakatos, 2017) com quatro questões abertas para autoavaliação do minicurso.

No último encontro, retomamos o GF e realizamos uma dinâmica para articular as discussões por meio do debate, no qual as participantes compartilharam suas percepções sobre o planejamento, aplicação do DUA e as possibilidades e

divergências para a implementação do DUA na formação continuada das docentes (Apêndice H).

Optamos pelo GF, ao final da intervenção, por entendermos que se trata de uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de reflexões e discussões a partir da realidade social. Essa ferramenta permite desvendar e compreender a dinâmica de grupos sociais em sua prática diária em relação às suas ações e reações diante de fatos e eventos, além do mais, o GF oferece a oportunidade de analisar diversas percepções em relação a uma mesma questão, conforme afirma Gatti (2005).

Os dados coletados foram sistematizados e analisados com base nas técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2011). Essas técnicas nos permitiram identificar, classificar e interpretar os principais apontamentos feitos pelas participantes em relação às abordagens temáticas.

3.1.5 Participantes: Caracterização do Perfil Docente

A pesquisa contou com a participação de 20 profissionais da rede pública de ensino, da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à função das participantes, a maioria é professora (n=16); duas coordenadora pedagógicas, uma diretora e uma assistente de ensino. Todas as participantes são profissionais que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e/ou orientam a prática pedagógica. Entendemos que as diferentes atuações profissionais e experiências enriqueceram a pesquisa ao proporcionar uma visão ampla do contexto educacional. Essas profissionais, por estarem envolvidas no processo de aprendizagem, possuem respaldo para analisar novas possibilidades para a formação continuada e metodologias no âmbito da Educação Inclusiva.

Referente às pessoas participantes, todas se identificaram como sendo do gênero feminino, com idades entre 27 a 45 quarenta e cinco anos de idade. Em relação à atuação profissional, a maioria (n=19) tem entre 5 e 29 anos de atuação.

Em relação à qualificação profissional das participantes: oito têm formação em Licenciatura em Pedagogia; três possuem Licenciatura em Educação Física; duas em Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas; duas em Licenciatura em Pedagogia e Letras; duas em Licenciatura em Pedagogia e formação técnica do Magistério; uma em Licenciatura em Pedagogia e Artes; uma em Licenciatura em

Pedagogia e Licenciatura em História; uma com formação técnica do Magistério; e uma está cursando Licenciatura em Pedagogia. Importante ressaltar que, além da formação acadêmica, dez profissionais possuem especialização em áreas afins a da educação.

A seguir, apresentamos um panorama do perfil profissional das participantes. Como já explicamos, cada participante foi identificada com a letra “P”, que se refere à professora/participante seguido de um número, obedecendo às questões éticas em relação ao anonimato. Não consideramos as participantes apenas de forma quantitativa, mas como pessoas/profissionais que integram e contribuem com a pesquisa colaborativa. O Quadro 1, a seguir, descreve as características das participantes.

Quadro 1– Descrição das características das participantes da pesquisa

(continua)

Participantes	Gênero	Idade	Formação Profissional	Tempo de Atuação na Área da Educação	Função	Atualmente é Professora da:	Etapas ou Série
P 1	Feminino	33 anos	Licenciatura em Educação Física	9 anos	Professora corregente de Ed. Física	Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Inf. V 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
P 2	Feminino	42 anos	Licenciatura em Educação Física	16 anos	Professora corregente de Ed. Física	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-
P 3	Feminino	32 anos	Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas	10 anos	Professora Regente	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ano
P 4	Feminino	45 anos	Licenciatura em Pedagogia (cursando)	1 ano e 6 meses	Assistente de educação	-	Inf. V 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
P 5	Feminino	34 anos	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2º ciclo 4º ano
P 6	Feminino	27 anos	Licenciatura em Pedagogia e História, Especialização em Psicopedagogia	5 anos	Corregente	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1º ao 5º ano
P 7	Feminino	33 anos	Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas	8 anos	Sala de aula inclusão	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5º ano
P 8	Feminino	31 anos	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicologia Neuropsicopedagogia	10 anos	Sala de Recursos Multifuncionais	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4º ano
P 9	Feminino	-	Licenciatura em Pedagogia	16 anos	-	Educação Infantil	Infantil V

Quadro 1 – Descrição das características das participantes da pesquisa

(continuação)

Participantes	Gênero	Idade	Formação Profissional	Tempo de Atuação na Área da Educação	Função	Atualmente é Professora da:	Etapa ou Série
P 10	Feminino	-	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Alfabetização e Letramento	16 anos	-	Educação Infantil	Infantil V
P 11	Feminino	-	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	20 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2º ano
P 12	Feminino	52 anos	Licenciatura em Educação Física	24 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2º ano
P 13	Feminino	44 anos	Licenciatura em Pedagogia, Letras, e Especialização em Educação Especial	15 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5º ano
P 14	Feminino	49 anos	Magistério, Bacharel em Economia, e Especialização em Educação Infantil	29 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5º ano
P 15	Feminino	27 anos	Licenciatura em Pedagogia, Letras, e Especialização em Neuropsicopedagogia	6 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-
P 16	Feminino	47 anos	Licenciatura em Pedagogia, Arte	28 anos	Coordenadora pedagógica	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Coordenador a Pedagógica
P 17	Feminino	33 anos	Licenciatura em Pedagogia, Magistério e Especialização em Neuropsicoped.	10 anos		Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Coordenador a Pedagógica

Quadro 1 – Descrição das características das participantes da pesquisa

(conclusão)

Participantes	Gênero	Idade	Formação Profissional	Tempo de Atuação na Área da Educação	Função	Atualmente é Professora da:	Etapa ou Série
P 18			Licenciatura em Pedagogia, Magistério, Especialização em Neuropsicopedagogia e Gestão Educacional		Diretora		
P 19	Feminino	29 anos	Licenciatura em Pedagogia	8 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-
P 20	Feminino	37 anos	Licenciatura em Pedagogia	3 anos	-	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa contou com a participação de 20 participantes. O critério de escolha foi estar cursando ou formação específica em Pedagogia, Educação Física e/ou formação técnica do Magistério; estar atuando como professor(a) ou desenvolver práticas pedagógicas e ter aceitado participar da pesquisa mediante a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

No primeiro encontro, dia 05 de abril, tivemos a adesão de dezessete participantes. As outras três vagas foram ocupadas no decorrer da pesquisa-ação.

Quanto à adesão a pesquisa, consideramos que ocorreu em sua totalidade, pois a equipe de docentes é composta por 15 professoras do Ensino Fundamental, duas da Educação Infantil; duas Coordenadoras pedagógicas e uma diretora, totalizando 20 profissionais. Em todos os encontros, a pesquisadora, antes de iniciar, orientava sobre a adesão bem como a livre opção em deixar a pesquisa a qualquer momento, para que houvesse colaboração e não imposição.

No segundo encontro, dia 12 de abril, logo que a pesquisadora passou essas orientações às participantes, a diretora pediu licença e informou que mesmo que elas não quisessem participar da pesquisa teriam que permanecer na sala, pois a proposta foi aderida pela escola e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e que faz parte das atribuições docentes participarem de processos de Formação Continuada. Sobre isso, reforçamos que a pesquisa foi realizada com intenção formativa e participativa e que não concordamos com práticas impositivas, apesar de bem intencionadas.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, que dispõe a relação de todas as participantes e os critérios para a ingresso na pesquisa, assim como a frequência nos encontros da formação:

Quadro 2 – Frequência das participantes nos encontros do Grupo Focal

(continua)

	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Física	Magistério	TCLE	05/04	12/04	26/04	03/05	17/05	24/05
P 1		✓		✓	✓	✓	✓	✓		
P 2		✓		✓	✓					
P 3	✓			✓	✓	✓			✓	✓

Quadro 2 – Frequência das participantes nos encontros do Grupo Focal

										(conclusão)
P 4	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P 5	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
P 6	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓
P 7	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
P 8	✓			✓	✓			✓		
P 9	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓
P10	✓			✓	✓			✓	✓	✓
P11	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓
P12		✓		✓	✓			✓		✓
P13	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
P14			✓	✓	✓			✓	✓	✓
P15	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓
P16	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓
P17	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓
P18	✓			✓			✓	✓	✓	✓
P19	✓			✓			✓	✓	✓	✓
P20	✓			✓			✓	✓		✓

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Argumentamos que a ausência das professoras nos encontros justifica-se pelas formações da Rede Municipal de Ensino ocorrerem nas mesmas datas e horários em que realizamos a pesquisa e pelo afastamento em razão de questões de saúde.

Ao final da pesquisa, fornecemos Declaração de Participação às participantes com frequência igual ou acima de 75% no minicurso, como forma de motivar e contribuir para a capacitação profissional e estimular a adesão em futuras pesquisas.

3.1.6 Processo da Pesquisa: O Minicurso

Para aproximar as docentes do conhecimento do DUA, elaboramos o minicurso (Apêndice I) inspirado na proposta de Silva e Almeida (2020). A formação

foi estruturada em quatro eixos temáticos: 1. Conceitos Fundamentais; 2. Introdução ao DUA; 3. Princípios do DUA e Currículo; e 4. Análise de um Planejamento Didático Fundamentado no DUA. A organização teve como base os princípios do DUA, os aspectos centrais da obra Problemas da *Defectologia* de Vigotski (2019, 2021) e Ciclo de Simbolização Reggio Emília (Edwards, Gandini e Forman, 1999). Para a escolha dos eixos temáticos, consideramos as necessidades formativas das participantes identificadas a partir da análise do Questionário 01 (Apêndice E), conforme Marconi e Lakatos (2017) e do Grupo Focal (GF), de acordo com Gatti (2005) (Apêndice G), aplicado às participantes no dia 04 de abril de 2024.

A pesquisa-ação ocorreu mediante a proposta do Grupo Focal (GF) realizado em duas etapas, nos dias 05 de abril de 2024 e 24 de maio de 2024, e de um minicurso desenvolvido e aplicado às participantes em quatro encontros, realizado nos dias 12 e 26 de abril de 2024 e 03 e 17 de maio de 2024. Tanto o GF como o minicurso tiveram duração de 60 (sessenta) minutos cada. O minicurso intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar” foi estruturado com as seguintes temáticas, descritas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Estrutura do minicurso para a formação continuada de professores: título, módulos e abordagens temáticas

Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar	
Módulos	Abordagens Temáticas
1º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	- Diferenciação dos conceitos: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; - Aspectos centrais da obra “Problemas da <i>Defectologia</i> ”: Compensação, Concepção de Deficiência a partir de Vigotski e Educação Social.
2º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	- Introdução ao DUA: Histórico, Termos, Definições, Características e Diretrizes do DUA.
3º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	- Princípios do DUA: Engajamento, Representação, Ação e Expressão - Currículo: Flexibilização Curricular e DUA
4º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	- Análise do Planejamento de Aula com Base no DUA.
Elaboração do material para o minicurso: 14h	
CH TOTAL: 18 h	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha das abordagens temáticas para o minicurso teve como objetivo aprofundar os conhecimentos das docentes sobre os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e para apresentar e/ou fomentar novos conhecimentos sobre o DUA, objeto do nosso estudo. Para Silva e Almeida (2020, p. 117), o minicurso é

um evento de curta duração, que possui como escopo o ensino-aprendizagem de um assunto delineado por seus ofertantes. Ao se pensar em utilizar um minicurso como parte de uma metodologia de trabalho, de ensino e até mesmo de geração de dados científicos, é preciso estruturá-lo de maneira que ele chegue ao seu público de forma clara e com uma linguagem acessível.

Silva e Almeida (2020) explicam que o minicurso contribui para a formação continuada dos docentes, pois permite aos professores novas experiências e conhecimentos.

Após organizarmos as temáticas do minicurso, a fim de que as participantes da pesquisa pudessem aprofundar ou conhecer os referidos conceitos e para que fosse possível desenvolver uma intervenção baseada no DUA, posteriormente as participantes avaliaram sua implementação para potencializar a formação dos professores em uma perspectiva da Educação Inclusiva. O Grupo Focal (GF) e o minicurso foram estruturados da seguinte maneira, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Cronograma para realização do GF e minicurso: Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar

(continua)

Data	Procedimentos e abordagem temática	Objetivos	Instrumento para a coleta de dados	Atividade realizada
05/04/2024	1º Encontro: - Acolhimento; - Apresentação da proposta de pesquisa (DUA e Educação Inclusiva).	- Apresentação dos objetivos da pesquisa; - Apresentação da proposta formativa; - Coleta das assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido; e autorização de imagem e som. - Identificar conhecimentos prévios das docentes sobre os conceitos de Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva e sobre o DUA.	- Questionário (01) - Grupo Focal (01)	-Aplicar questionário (01); -No Grupo Focal Intermediar as interações do grupo com questões pré definidas e formuladas conforme desenvolvimento da discussão.
12/04/2024	2º Encontro: - Apresentação dos conceitos de Ed. Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; - Apresentação dos aspectos centrais da obra <i>Defectologia</i> .	- Tratar sobre as diferenciações conceituais; - Abordar aspectos gerais da obra <i>Defectologia</i> (deficiência, compensação e Educação Social).	Pesquisa-ação (Minicurso) 1º Módulo	-Apresentar as principais diferenciações conceituais em relação aos termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva - Apresentar o referencial teórico aos participantes discutindo as principais abordagens temáticas da obra “Defectologia”.
26/04/2024	3º Encontro: - Introdução ao DUA: histórico, termos, definições, características e diretrizes do DUA.	- Abordagem geral sobre o DUA.	Pesquisa-ação (Minicurso) 2º Módulo	Apresentação geral sobre o DUA.
03/05/2024	4º Encontro: - Princípios do DUA (Engajamento; Representação, Ação e Expressão); - Currículo e DUA.	-Apresentar os princípios do DUA em consonância com a neurociência; - Apresentar as possibilidades para a flexibilização curricular com base no DUA.	Pesquisa-ação (Minicurso) 3º Módulo	- Apresentar organograma do DUA (versão 2.2) - Discutir possibilidades para a flexibilização curricular.

Quadro 4 – Cronograma para realização do GF e minicurso: Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar

(conclusão)

Data	Procedimentos e abordagem temática	Objetivos	Instrumento para a coleta de dados	Atividade realizada
03/05/2024	4º Encontro: - Princípios do DUA (Engajamento; Representação, Ação e Expressão); - Currículo e DUA.	-Apresentar os princípios do DUA em consonância com a neurociência; - Apresentar as possibilidades para a flexibilização curricular com base no DUA.	Pesquisa-ação (Minicurso) 3º Módulo	- Apresentar organograma do DUA (versão 2.2) - Discutir possibilidades para a flexibilização curricular.
17/05/2024	5º Encontro: - Planejamento de aula com base no DUA;	- Propor as participantes que analisem um planejamento de aula com base no DUA.	Pesquisa-ação (Minicurso) 4º Módulo	- Apresentar aos participantes o planejamentos de aula com base no DUA, a partir dos princípios do DUA e flexibilização curricular.
24/05/2024	6º Encontro: - Análise sobre as possibilidades para a implementação do DUA; - Encerramento (Agradecimentos)	-Convidar as participantes para analisar as implicações para a efetivação do DUA através da prática docente; - Abordar as possibilidades e possíveis divergências para implementação do DUA.	-Questionário (02) - Grupo Focal (02)	- Aplicar questionário de validação; - Questionário com perguntas abertas -Mediar as interações do GF com questões pré definidas e formuladas conforme desenvolvimento da discussão.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.1.7 Instrumentos para Coleta e Análise dos Dados

Foram aplicados quatro diferentes instrumentos de coleta/produção de dados:

- 1) Questionário 01 (Apêndice E) contendo perguntas sobre o perfil profissional das participantes e 11 questões abertas e Questionário 02 (Apêndice F) com quatro questões abertas para autoavaliação do minicurso (Marconi; Lakatos, 2017);
- 2) Grupo Focal (GF) (Apêndice G e H) realizado em dois encontros com roteiros semiestruturados, no qual a interação entre as participantes foi promovida pelo compartilhamento de percepções, opiniões e experiências; essas interações possibilitaram uma compreensão detalhada para a pesquisa (Gatti, 2005);
- 3) Minicurso (Apêndice I) (Silva; Almeida, 2020) realizado em quatro encontros. Utilizamos as narrativas das participantes durante o minicurso como resultado da pesquisa. Segundo Bardin (2011, p. 270), “podemos tentar determinar numa entrevista não diretiva a estrutura de significações a partir das oposições manifestadas”, com isso a autora orienta para ir além da análise superficial das entrevistas não diretivas de dinâmicas narrativas e interativas; e, por fim, utilizamos
- 4) Formulário de validação da proposta do minicurso contendo dez perguntas fechadas com resposta de múltipla escolha elaborado com base na escala de *Likert* (Apêndice N) (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014).

3.2 NARRATIVAS DE UM MINICURSO FUNDAMENTADO NO DUA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de aplicarmos o minicurso, solicitamos às participantes que indicassem a forma como elas desenvolvem suas aprendizagens para que fosse possível identificar as abordagens e recursos adequados para o minicurso. Assim a proposta formativa foi fundamentada nos princípios do DUA (Heredero, 2020): a) por meio do engajamento ativo, apresentamos às participantes opções de escolha do formato das participações: por meio do diálogo e/ou como ouvintes, pois constatamos que algumas participantes não se sentiam à vontade para expor suas opiniões; b) por meio da representação do conteúdo em que foi utilizado materiais diversos (áudio, explanação teórica realizada pela pesquisadora, slides, material impresso, charge, material digital,

sites para pesquisa, livros, entre outros); e, c) por meio da ação e expressão em que foi fornecido material de apoio (pasta e bloco de anotações) para a sistematização do conhecimento conforme o interesse das participantes (anotações de frases, resumo, desenho, esquemas, entre outros). As participantes também tiveram a possibilidade de expressar e validar os conhecimentos adquiridos com a proposta formativa do minicurso com a análise coletiva de um projeto de aula com sequência didática.

Na próxima seção, apresentamos uma síntese narrativa do minicurso, incluindo os temas e atividades realizadas durante esse processo formativo.

3.2.1 Diferenciação entre os Conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva e Aspectos Centrais da Obra “Problemas da Defectologia”

No primeiro encontro, realizado no dia 12 de abril de 2024, participaram nove professoras colaboradoras. O minicurso abordou os princípios históricos, diferenciações e aproximação entre os conceitos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Além dos aspectos centrais da obra “Problemas da *Defectologia*”.

Antes de iniciar o minicurso, motivamos as docentes para participarem a qualquer momento, por meio de perguntas, complementação às abordagens, discussões e outros. Quanto aos materiais utilizados nesse encontro, estão especificados no Apêndice J.

Ao iniciar o curso, retomamos as definições dos conceitos construídos coletivamente no GF a partir de palavras-chave em que as concordâncias e divergências propiciaram a construção coletiva dessas definições.

Após exposição dos conceitos e palavras-chave exatamente como foram construídos pelo GF, as participantes ouviram o áudio sobre a definição dos conceitos gravados pela pesquisadora Casagrande (2020) exclusivamente para as participantes do minicurso.

Na sequência, diante do mapa conceitual, a pesquisadora organizou a sequência dos termos: 1) Educação Especial; 2) Inclusão; e, 3) Educação Inclusiva, conforme ordem cronológica para que compreendessem que essa ordem decorre de questões históricas e políticas que deram origem a esses conceitos.

Explicamos às participantes, de acordo com Mendes (2006), que a Educação Especial teve início no século XVI, e que Casagrande (2020) fez um panorama de

como surgiu esse conceito no Brasil. Segundo a autora, questões históricas, políticas e sociais marcaram o início da Educação Especial no Brasil, como a instauração do Instituto Imperial dos Meninos Cegos em 1854 e com o Instituto Imperial dos Meninos Surdos em 1857 (Casagrande, 2020). Com a demanda da Educação Especial surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que trata-se de uma organização nacional que teve como objetivo promover melhorias na educação para as pessoas com deficiência e promover conhecimento na área.

Na sequência, apresentamos as características do termo Educação Especial, a partir dos estudos de Mazzotta (2011), que afirma que o conceito é entendido como uma modalidade de ensino e visa o atendimento diferenciado para suprir as necessidades educacionais das crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, por meio da oferta de serviços e recursos que podem complementar ou até mesmo substituir o ensino regular.

Para ampliar o conhecimento ao conceito, tratamos da Educação Especial como um direito constitucional, citado no Art. 208, inciso III da nossa Constituição Federal (Brasil, 1988) e em outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que descreve a Educação Especial em seus artigos 58, 59 e 60, como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Citamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), que trata como uma modalidade de ensino que envolve todos os níveis e etapas, com o atendimento especializado com recursos e serviços, além de orientação para sua utilização. Também descrevemos quais são os alunos que fazem parte da Educação Especial conforme define a legislação.

Na medida em que fomos apresentando esses conhecimentos para as participantes e fundamentando-os, fomos reorganizando as palavras-chave e reconstruindo o mapa conceitual de forma ativa, colaborativa e participativa.

Enfatizamos que Glat (2013) aponta para os desafios da Educação Especial, que, em relação às instituições especializadas, passou a ser vista como um sistema de ensino paralelo ao ensino regular. Explicamos que o termo Inclusão é posterior ao

conceito de Educação Especial, caracterizado pelo movimento mundial de lutas que foram impulsionadas pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). A Inclusão visa superar barreiras e garantir a participação social plena das pessoas com deficiência. Reafirmamos às participantes que a Declaração de Salamanca foi um marco, pois a partir desse documento muitos países passaram a readequar as suas legislações com base nas suas orientações. Casagrande (2020) explica que em decorrência desse conceito é que surgiu o conceito de Educação Inclusiva. No Brasil, foi efetivada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que estabelece a garantia do direito à educação para todas as pessoas com deficiência, priorizando incluí-las na modalidade de ensino regular.

Após a explanação do termo Inclusão, conceituamos a Educação Inclusiva, enquanto um paradigma e uma ação afirmativa no contexto dos direitos humanos (Casagrande, 2020). Esse modelo educacional também é definido pela PNEEPEI (Brasil, 2008) como um paradigma e tem como princípio a igualdade de direito. Enfatizamos às participantes que a Educação Inclusiva é para todos, sendo um modelo de ensino presente em todas as etapas e níveis de ensino que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Reorganizamos o mapa conceitual, a partir da fundamentação teórica, e abordamos os aspectos centrais da obra *Problemas da Defectologia* de Vigotski (2019, 2021), a fim de evidenciarmos nos estudos a abordagem metodológica que proporcionou a Inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Sobre o conceito de deficiência, ressaltamos que, para Vigotski, a deficiência é compreendida a partir do contexto histórico-cultural.

Citamos alguns exemplos de como a deficiência era entendida por algumas civilizações (Barroco, 2007) e explicamos que, conforme afirma Vigotski (2019, 2021), a criança não sente diretamente a sua deficiência, só sente pelas limitações impostas pelo convívio familiar e social. Também apresentamos o conceito de compensação que ocorre por meio de estímulos nas estruturas cognitivas preservadas na criança com deficiência. Segundo o autor, as estruturas cognitivas se sobrepõem às biológicas. Em seus estudos, Vigotski (2019, 2021) faz uma analogia entre diques e estruturas cognitivas, e, é por meio de estímulos que se criam novos caminhos, superando barreiras para que a criança supere as dificuldades impostas pela

deficiência. É sobre essas estruturas que professores devem estimular o desenvolvimento da criança.

Também citamos a Educação Social e as experiências exitosas apresentadas por Vigotski para a integração e desenvolvimento social da criança com deficiência por meio da participação ativa. Tratamos ainda da Educação Social e, por fim, a compensação.

3.2.2 Introdução ao DUA: Historicidade, Definições e Características

O minicurso do dia 26 de abril de 2024 contou com a participação de 11 docentes. Realizou-se a apresentação do conceito de DUA, sua origem, histórico e principais características.

Antes de iniciar o minicurso, motivamos as docentes a participarem, a qualquer momento, por meio de perguntas, comentários e discussões. Quanto aos materiais utilizados nesse encontro, estão especificados no Apêndice K.

Para motivar as participantes, propomos a atividade da construção de uma nuvem de palavras a partir da pergunta: “O que vem em sua mente quando falamos em Desenho Universal”? Sugerimos que indicassem uma palavra que representasse a sua compreensão com a intenção de analisar seus conhecimentos e associações ao DUA.

As participantes citaram algumas palavras como: individualidade, retrato, geral, modelo, todos e outros. A partir do mapa que ficou exposto com as respostas, a pesquisadora as convidou a refletirem sobre cada palavra, à medida que fosse sendo apresentado o conceito do DUA.

Para motivar as participantes, utilizamos uma charge de Giangreco e Ruelle (2002), para que a interpretassem. A charge trata da acessibilidade e é retratada pela imagem de um zelador e algumas pessoas que tentam acessar um edifício, porém as escadas e a rampa estão cheias de neve e o zelador está removendo primeiro a neve das escadas. O zelador é provocado por um deficiente físico em sua cadeira de rodas que o observa e fala: – se você tirar a neve da rampa todos podem acessar o edifício!.

As participantes analisaram a imagem e comentaram que ao remover a neve da rampa todos poderiam passar, inclusive a pessoa que utilizava a cadeira de rodas.

Diante desta manifestação, afirmamos às participantes que esse é um

princípio fundamental do DUA, o da acessibilidade para todos. Apresentamos o conceito do DUA a partir dos estudos dos pesquisadores da CAST (2013). Explicamos que, com o avanço do movimento de Inclusão na década de 1990, os pesquisadores Rose, Mayer e Gordon, junto aos pesquisadores da CAST (2013), estudaram possibilidades para dar suporte aos educadores. Inicialmente a ideia era ajustar os alunos com deficiência ao currículo geral, porém os pesquisadores notaram que o currículo é que era deficiente e não os alunos, pois não contemplava todos os estudantes. Dessa forma, os pesquisadores mudaram a perspectiva para a flexibilização do currículo, oportunizando o acesso de todos os alunos, independente de suas características. Os pesquisadores se apoiaram no conceito de DU-Desenho Universal, que visava o acesso de pessoas com deficiência a várias edificações, o DU foi criado pelo arquiteto Ron Mace, conforme descreve Mendes (2023).

Apresentamos quem foi Ron Mace e suas contribuições para um novo conceito educacional. A terminologia do DU foi adaptada para Universal Design for Learning (UDL) no Brasil. Conforme explica Zerbato (2018), o conceito é traduzido como Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. Ressaltamos às participantes que a questão central do DUA é remover barreiras na aprendizagem para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas de forma que todos os alunos com e sem deficiência possam se beneficiar da mesma proposta de ensino, dessa forma o DUA se constitui como uma abordagem universal e inclusiva.

Após apresentarmos o conceito do DUA, origem, historicidade e as principais características, convidamos as participantes para expor suas dúvidas sobre o conceito. Propomos aprofundarmos os conceitos no próximo encontro, com a abordagem dos princípios do DUA e flexibilização curricular.

3.2.3 Princípios do DUA e o Currículo

Revisamos alguns pontos importantes que tratamos no encontro anterior como: O que significa o DUA? Como surgiu? Quais são seus objetivos?.

Perguntamos se elas concordavam que os alunos possuem estilos e ritmos de aprendizagens diferentes. As participantes afirmaram que sim, então, indagamos com a seguinte questão: Se os alunos aprendem de forma diferente, porque nós professores ensinamos de uma única forma? A intenção foi conduzir as professoras a

refletirem sobre as ações pedagógicas em relação à Educação Inclusiva. Diante da ausência de respostas, seguimos com a apresentação dos princípios do DUA.

Apresentamos o estudo de Mendes (2023), em que a autora explica que o DUA tem dois alicerces: o da arquitetura, que tratamos no encontro anterior; e o da neurociência, que compreende que cada cérebro é único, e é formado por várias redes que são interligadas. Essas redes são identificadas como: 1) redes afetivas, em que o aluno diante de um novo conhecimento se questiona sobre o “PORQUÊ” da aprendizagem, dessa forma, ele define suas prioridades; 2) as redes de reconhecimento, em que o aluno se pergunta o “QUÊ” da aprendizagem e transforma as informações em conhecimento, conceito ou ideia; e, por fim, 3) as redes estratégicas, em que se questiona o “COMO” da aprendizagem, são as intenções planejadas e organizadas pelo aluno para alcançar seus objetivos (CAST, 2008). Afirmamos às participantes que é importante conhecer onde se enraíza as especificidades das aprendizagens e sobre elas criarem possibilidades ao desenvolvimento do aluno, segundo os preceitos de Vigotski (2019, 2021), dessa forma, é importante aos professores saber como acessar essas redes e como criar estímulos para o desenvolvimento das aprendizagens.

Na sequência, apresentamos os três princípios do DUA que orientam como podemos acessar a forma como cada aluno aprende e expressa suas aprendizagens. Efatizamos às participantes que os princípios do DUA foram desenvolvidos pelos pesquisadores americanos em parceria com outros pesquisadores a nível mundial, assim diversas pessoas contribuíram e ainda contribuem para aprimorar cada vez mais as abordagens do DUA.

Destacamos que o princípio de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o “PORQUÊ” da Aprendizagem) recomenda um leque de possibilidades e leva em conta o interesse do aluno; o princípio de Apresentação/Representação (o “O QUE” da Aprendizagem) recomenda múltiplas formas de apresentação dos conteúdos; e o princípio de Ação e Expressão (o “COMO” da Aprendizagem) sugere diversas estratégias para que os alunos explorem novos conhecimentos e expressem o que sabem.

A cada um dos princípios, enfatizamos a importância do apoio em múltiplas formas de ensino para desenvolver as aprendizagens, pois o DUA considera que cada

pessoa aprende e desenvolve as aprendizagens de forma diferente. Para cada princípio, expomos exemplos de múltiplas formas para o processo ensino-aprendizagem. Para aprofundar os conhecimentos dos docentes, apresentamos os pontos de verificação com algumas possibilidades para aplicar os princípios do DUA.

Por fim, enfatizamos que o DUA permite a flexibilização curricular, o que torna o ensino inclusivo e destacamos que o currículo é que deve ser ajustado a cada singularidade e não ao contrário, como defendem Pletsch, Souza e Orleans (2017). Explicamos que outros autores, como Zerbato (2018), Marin e Braun (2020), Santos e Mendes (2021) também defendem que o DUA permite flexibilizar o currículo por considerar que esse ainda se constitui como homogêneo e pensado para poucos, o que acaba não permitindo o direito de acesso e igualdade nas aprendizagens.

Para que as participantes compreendessem como podemos utilizar o DUA, propomos para o próximo encontro a análise de um planejamento fundamentado no DUA.

3.2.4 Intervenções Pedagógicas a partir dos Princípios do DUA: Análise de um Modelo de Planejamento

No último encontro do minicurso, dia 17 de maio de 2024, propomos a atividade prática da análise de um planejamento de aula fundamentado no DUA.

Antes de analisar o planejamento, retomamos alguns pontos importantes do encontro anterior para que as participantes revisitassem os princípios do DUA.

Elucidamos de forma detalhada o planejamento de aula de ciências (Quadro 05), que abordou os princípios do DUA e teve como tema “Vida e Evolução”. A escolha do tema foi a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Apresentamos uma sequência didática sobre aves, com foco no ciclo de vida do pássaro, conhecido popularmente como João-de-Barro.

Ao expor o planejamento, fomos apresentando cada momento da aula, articulando as ações pedagógicas aos princípios do DUA para que as professoras observassem cada abordagem. A proposta do planejamento seguiu a sequência do Ciclo de Símbolização Reggio Emilia (Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, 1999), que permitiu organizar a estrutura do planejamento para aplicação prática.

Quadro 5 – Planejamento de aula com as abordagens do DUA e estruturação do ciclo de simbolização de Reggio Emilia

(continua)

Data	17/05/2024
Turma	3º E. F.
Aula	1
Unidade temática	Vida e Evolução
Conteúdos	Reconhecimento de seres vivos (aves), classificação. Relação grupal.
Objeto de Conhecimento	Características e desenvolvimento dos animais.
Objetivo	Reconhecer diferentes características de aves e o seu desenvolvimento: como vivem, alimentação, reprodução, deslocamento, alterações que ocorrem desde o nascimento, comparação entre pares, organização de grupos com base em características externas de cada espécie.
BNCC	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).
Metodologia: Flexibilização Curricular por meio do Ciclo de Simbolização e DUA	Inicialmente, para despertar a curiosidade dos alunos, a professora fará a seguinte pergunta-problema: Por que as aves constroem ninhos diferentes? (Deixar um tempo para que os alunos possam expor seus conhecimentos). Ao abordar o Ciclo de Simbolização Reggio Emilia (Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, 1999), a professora parte de um conhecimento prévio, direcionando para um conhecimento específico. 1º Simbolização (linguagem oral - discussão): A professora organizará a sala de aula para que os alunos possam sentar-se ao chão e em círculo para que se estabeleça um diálogo e visualização do material que será apresentado. Para engajamento dos alunos a professora iniciará com uma introdução: “Hoje vamos tratar de um tema muito interessante que vocês irão gostar!”. Na sequência a professora apresenta uma pena de ave e orienta os alunos para que segurem a pena e observem, passando para os colegas. A professora fará algumas perguntas, como por ex.: Quais animais tem essa pena? Qual(is) aves vocês conhecem? Essa pena é de qual ave? 2º Desenhos iniciais e discussão (linguagem visual): Para representar o conhecimento prévio sobre aves, a professora proporá aos alunos para desenharem a ave de sua preferência fornecendo a eles diversos materiais como: lápis de cor, giz de cera, lápis de escrever, canetinhas. Após terminarem os desenhos, será feita uma exposição dos trabalhos em um mural ou painel, elaborado com o auxílio dos alunos. O objetivo é que todos possam visualizar e apreciar os desenhos produzidos. Após manifestarem os conhecimentos, a professora fará a pergunta: Vocês sabiam que existe uma ave aqui na cidade que é conhecida em vários lugares, mas com nomes diferentes? Quem aqui conhece o amassa-barro? (Rio Grande do Sul) e a maria-barreira? (Bahia) e o joão-de-barro? (Paraná). 3º Simulação: Os alunos serão levados a um espaço (ambiente) aberto, se possível com árvores, para ampliar as possibilidades de aprendizagem. A inserção a esse espaço sugere uma investigação, assim os alunos serão convidados a

Quadro 5 – Planejamento de aula com as abordagens do DUA e estruturação do ciclo de simbolização Reggio Emília

(continuação)

Metodologia: Flexibilização Curricular por meio do Ciclo de Simbolização e DUA	explorar o espaço utilizando binóculos feitos com papel reciclável para que observem com um olhar atento se há indícios de aves naquele lugar. Como devolutiva do que cada aluno observou, utilizando prancheta, bloco de notas ou outras possibilidades, eles anotarão as observações. Se no espaço escolhido não for possível ouvir pássaros e sendo remota as possibilidades de observar e/ou ouvir o joão-de-barro, a professora colocará sons da natureza como o canto do referido pássaro e pedirá para que os alunos fechem os olhos, abram e movimentem os braços, simulando o voo dos pássaros e sentindo a liberdade de cada movimento. Podem reproduzir o som emitido pela ave. Em seguida, para estimular ainda mais a imaginação dos alunos, a professora sugerirá a eles para construírem um bico de pássaro com papel kraft e, ao utilizarem esse recurso, eles observarão algumas possibilidades de alimentação dessa ave, procurando sementes lançadas previamente pela professora, na grama, no chão, em todo o ambiente em que está sendo feita a observação. 4º Uso do desenho como referência: Para dar suporte as aprendizagens e representações, a professora apresentará aos alunos imagens, ilustrações ou vídeos de curta duração para que observem os pássaros e seu modo de vida. O objetivo é que observem um pássaro elaborando seu ninho de barro, para saber como a ave seleciona o material, a condição desse material, se esse pássaro tem ajuda de outro animal de sua espécie. E se possível, a professora apresentará material concreto (ex.: casa feita pelo joão-de-barro), fazendo uma analogia ao trabalho de um pedreiro. 5º A experiência Nesse mesmo espaço, os alunos vivenciarão como o joão-de-barro constrói a sua casa. Os alunos farão o trabalho em dupla ou individualmente, utilizando kits contendo folhas secas e gravetos (6 ou 10 unidades de cada item), além de terra e água. Esses elementos da natureza permitem reproduzir com fidelidade os elementos usado por essa ave. 6º Desenho após a experiência Após essa experiência, pedir para que os alunos desenhem novamente a aves e a casa do joão-de-barro sob uma nova perspectiva, ou utilizar outros meios para que eles representem a aprendizagem (ex.: fazer um texto, uma música, uma poesia, outros). 7º Ampliação Para ampliar o conhecimento, a professora utilizará uma caixa sensorial em que constarão elementos como penas, sementes, casa-de-barro, para que os alunos, ao tocarem, possam identificar cada objeto por meio desse estímulo. Os alunos poderão ouvir novamente sons de pássaros indicando qual é o do joão-de-barro, observar várias imagens de vídeo ou imagem sinalizando qual corresponde a ave (ex.: bater palmas quando visualizarem a imagem de joão-de-barro). 8º Aprofundamento A professora perguntará aos alunos “como podemos proteger esses animais?” e apresentará imagem ou o objeto “cetra/estilingue”, falar sobre a preservação ambiental das araucárias. Os alunos podem vivenciar a experiência de plantar pinhão em terra fértil (em potes) e observar seu desenvolvimento.

Quadro 5 – Planejamento de aula com as abordagens do DUA e estruturação do ciclo de simbolização Reggio Emília

(conclusão)

	A avaliação das aprendizagens pode ser feita a partir da análise se o aluno participou das discussões, elaborou desenhos; construiu a casa de João-de-Barro; participou da atividade de exploração; simulou o voo dos pássaros; buscou alimentos e outros elementos da natureza; imitou sons de pássaros ou se fez registro escrito.
Referências:	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, [2017], [p. 600]. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 09 maio 2024. HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LPgV5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 maio 2024. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed: 1ª Edição, 1999.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação do planejamento, as participantes expressaram suas percepções quanto à aplicabilidade da proposta na prática pedagógica e os possíveis resultados na aprendizagem dos alunos. Essas discussões serão elucidadas no Capítulo 4.

CAPÍTULO 4

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa organizada em cinco seções. A primeira seção apresenta um levantamento dos conhecimentos prévios das participantes sobre conceitos e estratégias pedagógicas para alunos da Educação Especial. Na segunda seção, expomos os resultados sobre os conhecimentos prévios das participantes em relação ao DUA. Na terceira seção, apresentamos as narrativas das participantes durante o minicurso. A quarta seção refere-se à validação do minicurso por meio da escala de *Likert*. Na quinta seção, discorremos sobre a avaliação da proposta formativa e as considerações finais. Os dados encontrados foram interpretados à luz das teorias de Vigotski sobre a *Defectologia*, em diálogo com os conceitos de Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

4.1 CONHECIMENTOS PRÉVIOS DAS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DUA

4.1.1 Conhecimento Prévio das Participantes sobre o Conceito de Educação Especial

Para analisar o conhecimento prévio das participantes da pesquisa acerca da concepção de Educação Especial, questionamos: “O que é Educação Especial?”. Das 17 participantes presentes no encontro, obtivemos 13 respostas (vide Apêndice O), das quais selecionamos e apresentamos as mais representativas:

Para as participantes P3 e P6, a Educação Especial é:

Uma área da Educação que atua com crianças que possuem algum laudo (P3).

A educação escolar voltada para individualidade de alunos laudados (P6).

As participantes demonstram uma compreensão limitada da Educação Especial. Ao mencionarem “*crianças que possuem algum laudo*” e “*alunos laudados*”, relacionam o conceito a questões médico-clínico e reforçam uma visão medicalizada da deficiência em que a insuficiência biológica deve ser corrigida e adaptada ao

ambiente, o que corrobora com Vigotski (2019) sobre a influência do modelo médico-clínico na educação, em que professores se orientam por uma perspectiva medicalizada da deficiência. Nessa visão, a deficiência é tratada como um problema a ser corrigido e a pessoa com deficiência precisa ser ajustada ao ambiente social, ao invés do ambiente se adaptar a ela, como preconizado pela pedagogia tradicional. Importante ressaltar que tanto a LBI (Brasil, 2015) como a PNEEPEI (Brasil, 2008) não citam a necessidade de “laudos” para que a criança tenha acesso à Educação Especial, mas enfatizam que a Educação Especial deve atender todos os alunos que necessitem de apoio educacional, ou seja, independente de diagnóstico.

A participante P6, ao enfatizar a “individualidade” dos alunos com necessidades educacionais especiais, destaca a perspectiva de segregação desses alunos, reforçando a ideia do isolamento do contexto escolar comum, o que os impedem de exercer seu direito de participação ativa em atividades coletivas. Vigotski (2019, 2021) defendeu a Educação Social como forma de integrar a criança com deficiência ao meio social para promover o seu desenvolvimento, o autor acreditava que a educação da criança com deficiência não deveria diferir das demais crianças e ambas deveriam ser educadas juntas, portanto, a Educação Especial deveria ser incorporada a Educação Social. Para Diniz (2007), o modelo social muda o foco das limitações individuais biológicas para barreiras construídas socialmente que impedem a participação plena das pessoas com essas características. Reiteramos que a visão fragmentada da Educação Especial, centrada no indivíduo e no diagnóstico, contradiz as perspectivas mais contemporâneas sobre o tema, como as defendidas por Mazzotta (2011), que enfatizam a importância da Inclusão e da participação em todas as atividades propostas.

Para a P4, a Educação Especial é uma “*Educação adaptada a cada necessidade*”. Entendemos que a participante apresenta uma perspectiva superficial sobre o conceito, embora o ensino personalizado seja fundamental e necessário para atender a diversidade, a expressão “adaptada” pode levar a um entendimento equivocado em que signifique limitações em detrimento das potencialidades dos alunos (Vigotski, 2021). A PNEEPEI (Brasil, 2008) prevê a criação de oportunidades equitativas de aprendizagem para que viabilizem o desenvolvimento de todos os alunos, e, embora conste no artigo 28, inciso III da LBI (Brasil, 2015), a orientação de

adaptação para suprir as necessidades educacionais, essas adaptações são “razoáveis” para que não ocorra o distanciamento do aluno ao currículo geral, o inciso III da referida Lei dispõe que o

[...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (Brasil, 2015, p. 7).

Importante ressaltar que termos como “adaptações”, “adequações” curriculares e outros quando associados à Educação Especial merecem atenção, dado a sua complexidade (Casagrande; Mainardes, 2022), pois podem influenciar negativamente a prática pedagógica e empobrecer o ensino e as aprendizagens dos alunos, o que não reflete e nem configura a Educação Especial. Consideramos, portanto, a resposta da P4 como limitada, pois esse conceito não se restringe apenas a simples adaptações em relação a materiais e recursos, envolve outros aspectos como metodologias, planejamentos, apoio especializado, entre outros (Brasil, 2015).

As participantes P5 e P13 consideram que a Educação Especial: *“É um olhar acolhedor, para com os alunos respeitando suas limitações”* (P5). *“Acolher o aluno para a sua sala de aula de maneira que ele se sinta acolhido”* (P13).

O termo “acolhimento” na Educação Especial pode ser interpretado de duas formas: 1. quando proporciona ambientes de aprendizagens inclusivos, incentivo a autonomia do aluno por meio da participação social ativa; 2. Por outro lado, pode ocorrer de forma depreciativa como expressão de sentimento de “pena” julgamento de incapacidade, o que pode ampliar o capacitismo. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), a LBI (Brasil, 2015) e a PNEEPEI (Brasil, 2008) abordam que a Educação Especial fundamenta-se no direito e não no assistencialismo.

A P17 apresenta a definição da Educação Especial de forma parcial: *“É uma modalidade de ensino”* (P17). Nesse caso, ao definir a Educação Especial como “uma modalidade”, não deixa explícito os objetivos, características e a relação da Educação Especial com a diversidade e os direitos humanos. Essa visão parcial pode desvalorizar a importância da Educação Especial no contexto escolar. A PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 16) define o conceito como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 208, inciso III, estabelece que esse ensino deve ser prioritariamente oferecido em escolas regulares com a orientação para que seja combatida toda forma de preconceito, isso significa romper barreiras tanto da segregação, como da aprendizagem fortalecendo a Inclusão (Glat; Pletsch; Souza, 2007).

Ao analisar as respostas das participantes, observamos uma compreensão limitada sobre a Educação Especial, predominantemente marcada por uma visão medicalizada e individualizante. A associação entre a Educação Especial e a área médica, além da ênfase em adaptações individuais, reforça a ideia de que a deficiência é um problema a ser corrigido no indivíduo, e não uma barreira construída pela sociedade a ser superada pela própria sociedade como preconiza Vigotski (2019, 2021). Essa perspectiva contradiz as diretrizes da legislação brasileira e as concepções atuais sobre a Inclusão, que defendem a participação de todos os estudantes, independentemente de suas características. A falta de clareza sobre o conceito de Educação Especial, e a valorização de práticas individualizadas, pode levar a segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais, privando-os de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. É importante que os professores compreendam a Educação Especial como uma modalidade de ensino que precisa estar alinhada com as concepções atuais sobre a Inclusão, para que seja possível construir um ambiente escolar para todos.

Após a análise da compreensão das participantes sobre a Educação Especial, na próxima seção, aprofundamos a análise, quanto às percepções das participantes sobre a Inclusão Escolar. O objetivo é compreender como elas proporcionam a Inclusão aos alunos da Educação Especial.

4.1.2 Conhecimento Prévio das participantes sobre Inclusão Escolar

Para construir um panorama das concepções das participantes sobre “Inclusão”, perguntamos: “O que é Inclusão Escolar?”. Com o objetivo de aprofundar

a análise, das 14 respostas, selecionamos as que mais se aproximam do conceito de inclusão. (vide Apêndice P):

Para a participante P5, Inclusão Escolar: *“É proporcionar aos alunos especiais formas de desenvolvimento para atingir os objetivos e a aprendizagem igual aos demais”*. A participante demonstra uma compreensão equivocada ao comparar as aprendizagens, ao considerar que o desenvolvimento, objetivos e aprendizagens têm como referência “aos demais”, sugerindo que alunos “especiais” precisam atingir um nível de “normalidade” que condiz a todos.

A P15 afirma que a Inclusão: *“É uma forma de compreender e explicar a aprendizagem de forma com que todos se sintam parte do corpo escola, com equidade”*. A participante enfatiza a importância da equidade. Embora esse seja um aspecto essencial, destacamos que a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) considera a Inclusão como um direito humano e como um processo de transformação social, ou seja, além do sentimento, é necessário acesso, permanência, e aprendizagem de qualidade.

Mendes (2006) reitera que inserir alunos com deficiência em sala de aula do Ensino Regular não se configura como Inclusão se a eles não forem oferecidas oportunidades iguais de aprendizagem.

Para a P8, Inclusão *“É fornecer meios para que todos tenham direito acesso e possam permanecer de forma qualificada no ensino regular”*. A participante destaca o acesso e permanência dos alunos no Ensino Regular. Embora seja fundamental garantir que todos tenham direito à educação, como previsto na LBI (Brasil, 2015), a definição apresentada simplifica um processo complexo e multifacetado. Compreende-se que a Inclusão vai além da formalização da matrícula, Mendes (2006) enfatiza que a Inclusão vai além da integração física, ou seja, ela exige que a escola ofereça condições para que cada aluno tenha suas necessidades educacionais atendidas e possam participar ativamente das aprendizagens. Ao utilizar o termo 'qualificada', não esclarece a que se refere, se é à qualificação dos alunos ou à do ensino. Entendemos que a permanência no ensino regular pressupõe um ensino de qualidade, capaz de atender às necessidades específicas de cada estudante.

Para a P18, trata-se de *“Uma educação que busca adaptar o currículo regular com as necessidades específicas de cada aluno”*. Embora a P18 trate de um aspecto

fundamental do processo de Inclusão, como o da flexibilização curricular, há também a acessibilização com enfoque para diversas formas de acessibilidade. Casagrande e Oliveira (2024) defendem a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que garantam a acessibilidade e a inclusão de todos os alunos. As autoras apresentam propostas que vão além de adaptações individuais, propondo a criação de ambientes de aprendizagem mais diversificados, com o uso de metodologias ativas e recursos pedagógicos variados.

Ao analisarmos as concepções das participantes sobre “Inclusão Escolar”, observamos uma compreensão que, embora valorize aspectos como equidade e acesso, ainda se mostra limitada. A maioria das participantes têm a ideia de que a Inclusão se resume à inserção do aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular, no entanto, as discussões teóricas e as legislações brasileiras apontam para uma concepção ampla e complexa de Inclusão, que envolve não apenas a garantia de acesso e permanência como também a oferta de um ensino de qualidade, capaz de atender às necessidades específicas de cada um. A Inclusão sugere mudança em relação às práticas pedagógicas, que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa dos alunos.

Os resultados evidenciam a necessidade de aprofundar o debate sobre a Inclusão Escolar para uma compreensão mais clara aos professores, de que esta é um direito e sua efetivação implica em mudanças de paradigmas na educação.

Na próxima seção, apresentamos como as docentes concebem o conceito de Educação Inclusiva, o objetivo foi identificar se há clareza quanto ao entendimento dessa e como elas a relacionam à Inclusão Escolar.

4.1.3 Conhecimento Prévio das Participantes sobre Educação Inclusiva

Perguntamos às professoras: “O que é Educação Inclusiva?”. Das 17 participantes, obtivemos uma margem considerável (n=11) de respostas. Durante a análise, identificamos diferentes concepções sobre Educação Inclusiva. E, para aprofundar a análise, selecionamos aquelas que mais se aproximam da ideia de uma escola para todos (vide Apêndice Q):

Para a P1, a Educação Inclusiva *“É você dar oportunidade de aprendizagem para o aluno com necessidade especial de aprender junto com os outros”*. Tal

resposta, coaduna com a ideia de que a Educação Inclusiva acolhe todos os alunos inclusive os alunos público da Educação Especial, aos quais oferece oportunidade de aprendizagem equitativa, sendo também um paradigma e uma ação afirmativa (Casagrande, 2020). A oferta de “oportunidade de aprendizagem” é um dos objetivos da Educação Inclusiva e também um direito que se alinha à proposta da Inclusão prevista na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 2), que defende que “os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”, sendo assim, a resposta da participante não define totalmente o conceito que é muito mais amplo e vai além da oferta de oportunidade.

Para a P14, Educação Inclusiva é o *“Ensino voltado para os alunos que possuem deficiência”*. Embora os alunos com deficiência componham, como todos os demais estudantes, a perspectiva da Educação Inclusiva, ela abrange todos os alunos independentemente de suas características, pois o princípio dessa educação é um direito. Portanto, é um equívoco que a educação visa apenas o atendimento aos alunos com deficiência, embora ela tenha o objetivo de incluí-los, ela visa garantir o acesso desses alunos ao currículo e todos os demais alunos que compartilham o mesmo ambiente de aprendizagem. Para Prais e Vitaliano (2021), há uma carência conceitual por parte dos professores para definirem a Educação Inclusiva, para esses autores a falta de conhecimento limitam a efetivação da Educação Inclusiva. Defende-se que é necessário compreender esse conceito para que a prática pedagógica seja intencional e responsável, pois a Educação Inclusiva pensada apenas para alunos com deficiência pode levar ao ensino individualizado dentro de um mesmo ambiente de aprendizagem.

Compreendemos que o conceito de Educação Inclusiva busca romper com a cultura tradicional da segregação escolar e do ensino homogêneo, pois considera todas as pessoas e todas as diferenças. Dessa forma, sua efetivação implica em uma nova cultura escolar e em estratégias que contemplem todas as singularidades (Mendes, 2023).

Para a P6 e P17, a Educação Inclusiva consiste em

Adaptar metodologias educacionais as necessidades do indivíduo (aluno) especial na tentativa de progredir o seu potencial (P6).

Uma educação que busca adaptar o currículo regular com necessidades específicas de cada aluno (P17).

As participantes, ao mencionarem o termo “adaptar”, reduzem a Educação Inclusiva a arranjos e práticas pedagógicas individualizadas. Embora a flexibilização seja fundamental, ela transcende as adaptações pedagógicas, pois envolve a escola como um todo (Mendes, 2023).

A P6, ao utilizar a expressão 'na tentativa de progredir o seu potencial', transmite a ideia de que a Educação Inclusiva é um processo experimental e que a aprendizagem do aluno é incerta. A Educação Inclusiva é antes de tudo uma responsabilidade social que busca transformar o sistema de educação a fim de torná-lo igualitário e capaz de atender as necessidades de todos (Brasil, 1994). Para Glat, Plestch e Fontes (2007), essa educação é contínua e implica na mudança de modelos escolares tradicionais. Concordamos com as autoras quando afirmam que as práticas pedagógicas e as metodologias se modificam para atender as demandas educacionais da diversidade na contemporaneidade, e, para além da tentativa, é um processo complexo que exige mudanças profundas no contexto educacional/cultural (Mendes, 2023).

Por fim, para a P16 a Educação Inclusiva é a “*Educação que atende as especificidades*”. Ao enfatizar a importância de “atender as especificidades”, a participante não deixa explícito se está se referindo aos alunos da Educação Especial ou a todos os alunos. A Educação Inclusiva quando pensada para um público em especial pode levar à segregação ou até mesmo à exclusão de outros estudantes em um mesmo ambiente educacional.

As concepções apresentadas pelas participantes, ainda que demonstrem um avanço em relação a uma visão mais tradicional, revelam a falta de clareza conceitual. A maioria das participantes associa a Educação Inclusiva à oferta de oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, como adaptações em currículo e metodologias. Para efetivarmos o direito à educação para todos, é fundamental que as/os docentes compreendam o que é a Educação Inclusiva e como podemos promover essa educação, além do mais, foi possível identificar que professores, em geral, ainda confundem os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, conforme também afirma a autora Casagrande (2020).

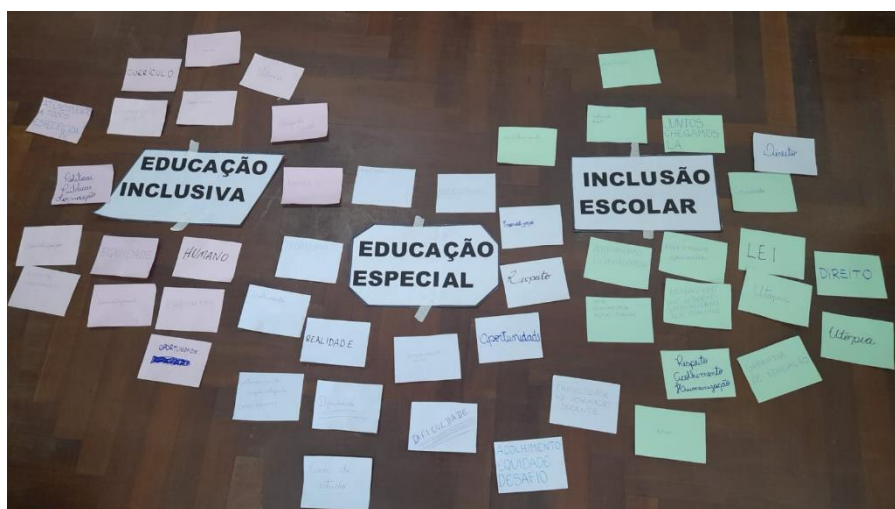
Na próxima seção, apresentamos uma síntese das concepções das participantes em relação ao conceito de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, construída coletivamente por elas, para identificar as principais ideias e representações compartilhadas pelo grupo.

4.1.4 Concepção Coletiva dos Termos: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva

Após as participantes terem expressado individualmente a compreensão dos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, partimos para uma discussão no GF, para que as docentes compartilhassem suas perspectivas e construíssem uma compreensão coletiva dos conceitos, indicando pontos comuns e divergentes.

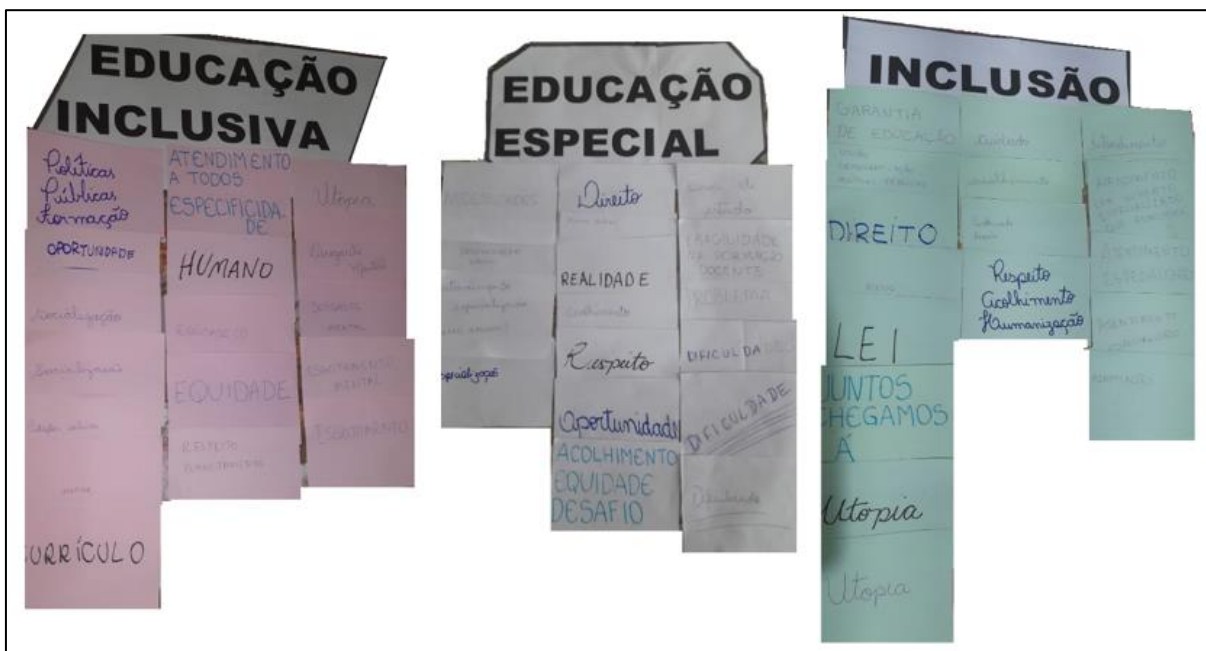
Inicialmente, conforme Figura 3, abaixo, cada participante anotou uma palavra-chave para definir cada um dos conceitos separadamente, ou seja, três palavras-chave para três conceitos. O objetivo da dinâmica era que elas discutissem sobre cada palavra-chave e agrupassem nos campos específicos (Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva), tal como também pode ser evidenciado na Figura 4.

Figura 3 – Palavras-chave sobre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva



Fonte: A autora (2024).

Figura 4 – Agrupamento das palavras-chave nos campos específicos



Fonte: A autora com base nos dados da pesquisa (2024).

Essa atividade demonstrou que:

- As participantes têm visão diferente sobre os conceitos quando questionadas individualmente;
- As participantes tendem a mudar o entendimento individual sobre cada conceito quando eles são discutidos de forma coletiva.

A organização das palavras-chave e o uso frequente de expressões como “eu acho”, “eu acredito”, na resposta das participantes, indicam um desconhecimento sobre as diferenças entre esses conceitos, expressa insegurança e a ausência de conhecimento teórico. Conforme explica Casagrande (2020), esses termos são frequentemente tratados como sinônimos, porém eles têm contexto histórico e político distintos, além de uma ordem cronológica: inicialmente surgiu a Educação Especial, na sequência o movimento de Inclusão e, por fim, a Educação Inclusiva.

Apesar da confusão existente na compreensão desses termos, é fundamental que as/os docentes os conheçam e os diferenciem. Para Mendes (2006), por exemplo, o uso do termo “inclusão” de forma genérica ou restrita leva ao equívoco em relação ao seu sentido. Concordamos com a autora que é importante que as/os docentes saibam diferenciar esses termos, pois implicam diretamente em seu posicionamento referente à Inclusão e conseqüentemente em sua prática pedagógica (Glat; Plestch;

Fontes, 2007).

Para aprofundar a compreensão dos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva, realizamos uma atividade de levantamento de palavras-chave. As palavras-chave apresentadas pelas participantes serviram como ponto de partida para a construção de um vocabulário comum e para a identificação das principais ideias associadas a cada conceito. A seguir, no Quadro 6, apresentamos como as palavras-chave foram relacionadas a cada um dos conceitos pelas participantes.

Quadro 6 – Palavras-chave relacionadas a cada um dos conceitos pelas participantes

Educação Especial	Inclusão	Educação Inclusiva
Necessidades; desenvolvimento; específico; atendimento; especializado (APAE, APADEVI); especialização; direito; alunos inclusos; realidade; acolhimento; respeito; oportunidade; acolhimento equidade; desafio; área de estudo; fragilidade na formação docente; problema; dificuldades (apresentado por três participantes).	Garantia de educação; união; democratização; políticas públicas; direito; acesso; LEI; juntos chegamos lá; utopia; utopia; cuidado; acolhimento(apresentado por três participantes); respeito(apresentado por duas participantes); humanização; atendimento; atendimento especializado; atendimento com suporte especializado que funcione; adaptações; (apresentado por três participantes).	Políticas públicas; formação; oportunidade; socialização; socialização (apresentado por duas participantes); adaptar conteúdos; adaptar; currículo; atendimento a todos; especialidade; humano; equidade (?); equidade; respeito; planejamento; utopia; desgaste mental (apresentado por duas participantes); esgotamento mental; esgotamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao construírem coletivamente a definição de Educação Especial, as participantes demonstraram certa confusão ao associar o conceito a aspectos da Inclusão. Utilizaram palavras como “especialização”, “realidade” “desafio”, “fragilidade na formação docente”, “problema” e “dificuldade”. Glat (1995) afirma que a concepção docente sobre Educação Especial está relacionada diretamente a fatores como: a falta de formação inicial e continuada adequada dos professores, a instabilidade dos programas educacionais e a carência de recursos e apoio político.

As participantes, ao utilizarem os termos “atendimento especializado” e “desenvolvimento específico”, evidenciaram um entendimento alinhado com a

concepção de Educação Especial presente na Constituição Federal de 1988 e, em particular, no artigo 208, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que garantem atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Alguns termos citados pelas participantes, como “área de estudo” e “acolhimento”, estão deslocados do conceito da Educação Especial. A diversidade de palavras-chave apresentada e a sobreposição de conceitos sugerem uma compreensão ainda em construção pelas participantes.

Quanto ao conceito de Inclusão, apontamos para as assertivas das participantes ao relacionarem a Inclusão com as palavras-chave “garantia de educação”, “direito”, “acesso” e “LEI”, que estão diretamente relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência estabelecido pela LBI (Brasil, 2015) e pleiteadas por meio de lutas. Além do mais, as palavras “união”, “democratização”, “juntos chegamos lá” dão a ideia de movimentos a favor da Inclusão como um processo coletivo e a “democratização” da educação é uma das bandeiras desse movimento. As palavras “cuidado”, “acolhimento”, “respeito”, “humanização” sugerem a dimensão de como deve ocorrer a Inclusão, pois um ambiente escolar inclusivo acolhe todos os alunos, respeita as diferenças e promove a humanização entre as relações sociais.

Chama-nos a atenção as palavras-chave “utopia”, “atendimento com suporte especializado”, “atendimento com suporte especializado que funcione”. Percebemos que, ao mencionarem a Inclusão como uma “Utopia” e o “atendimento com suporte especializado que funcione”, demonstra certa descrença na efetivação da Inclusão e/ou aponta que pode ser um cenário difícil de ser visualizado.

De forma geral, ao analisarmos as palavras-chave apresentadas pelas participantes, percebemos que as elas demonstram um bom entendimento sobre os princípios da Inclusão, as mais recorrentes estão relacionadas aos direitos garantidos pela LBI (2015) e outros documentos legais. Essa análise nos permitiu compreender as concepções das professoras e como elas concebem a Inclusão na prática pedagógica.

Para a Educação Inclusiva, concordamos com as palavras-chave apresentadas pelas participantes no GF, como “políticas públicas”, pois a LBI (Brasil, 2015) enfatiza sua importância para garantir o direito à educação para todas as

peessoas. Para sua implementação, é fundamental a “formação” das/dos docentes, exigida em nossa Constituição Federal (Brasil, 1988).

A Educação Inclusiva, conforme preconizada pela LBI (2015), constitui uma política pública que visa garantir o direito à educação para todos, exigindo a formação contínua dos docentes, como determina a CF (1988, art. 206, VI). Essa modalidade de ensino busca promover a igualdade de oportunidades (CF, art. 205) e a equidade, garantindo a socialização e a flexibilização curricular para atender às necessidades de todos os alunos.

Ao mencionarem “humano” e “respeito”, as participantes destacaram princípios fundamentais da Educação Inclusiva. Essa perspectiva, alinhada com os preceitos da LDB (Brasil, 1996) e da PNEEPEI (Brasil, 2008), reflete a humanização das relações escolares, valorização das diferenças e contribuição para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Quanto à “especialidade”, as participantes confundem o conceito de Educação Inclusiva, pois associam a um modelo médico-clínico que individualiza e patologiza as dificuldades (Vigotski, 2019). A Educação Inclusiva, conforme preconizada pela Constituição Federal de 1988, busca a inserção de alunos com deficiência em salas de aula comuns com apoio necessário, ao invés de instituições separadas/especializadas, importante ressaltar que a Educação Inclusiva é um modelo educacional para todos os alunos com e sem deficiências. Ao afirmarem que a Educação Inclusiva é uma “Utopia”, as participantes enfatizam que não é algo possível, desconsiderando o caráter social e legal desse processo. Defende-se que a Educação Inclusiva não é inalcançável, trata-se de um direito garantido por lei e uma realidade que deve ser construída pela sociedade de forma coletiva, para Mendes (2006, p. 402):

o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

O “desgaste mental”, o “esgotamento mental”, o “esgotamento” referem-se aos desafios encontrados pelos professores para efetivar a Educação Inclusiva e evidenciam a necessidade do aprimoramento de apoio e recursos que viabilizem a

efetivação da Educação Inclusiva. As autoras Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 350) afirmam que “A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples”, e, explicam que oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos pressupõe a eliminação das barreiras que impedem o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Por fim, consideramos que a maioria das palavras-chave estão alinhadas ao conceito de Educação Inclusiva, no entanto é importante ressaltar que ela exige, além do conceito, o desenvolvimento de práticas de ensino para a sua efetivação, adesão ao trabalho colaborativo contínuo, formação de qualidade e mudanças culturais.

A análise das concepções individuais e coletivas revelou que, em geral, as participantes associam a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva como termos equivalentes. Embora algumas respostas fossem parcialmente corretas, é necessário aprofundar o debate sobre esses conceitos.

Compreendemos que há o desejo das professoras participantes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas que proporcionem oportunidades de aprendizagens para todos os alunos.

Na próxima seção, apresentamos como as participantes se referem aos encaminhamentos didático-pedagógicos para a Educação Especial, a fim de lidarem com as disparidades no ritmo de aprendizagem, destacando seus pontos fortes e limitações para tornar a educação, de fato, Inclusiva.

4.1.5 Encaminhamentos Didático-Pedagógicos aos Alunos da Educação Especial

Ao questionar as participantes sobre como deve ser os encaminhamentos didático-pedagógicos mais adequados para os alunos da Educação Especial, obtivemos diversas respostas. Dentre as 17 participantes, a maioria (n=15) responderam a questão, no entanto as respostas apresentam-se descontextualizadas e/ou tangenciais a pergunta (vide Apêndice R).

Acredito que esse público alvo deveria ter acesso mais fácil a terapias (P1).

Preparação de professores e estagiários que acompanham, acompanhamento de outros profissionais (P3).

Capacitação reais aos profissionais (P4).

Atendimento de saúde adequado, terapias, auxiliar em sala de aula. (P5).

Planejamento específico, produção diferenciada, estímulos diferentes do convencional (aulas unicamente expositivas, etc) (P6).

Sala de recursos e profissionais qualificados para cada inclusão concursos e formações adequadas e específicas (P7).

Deve-se ter um acompanhamento próximo ao aluno e compreender se ele pode ou não desenvolver seus conhecimentos no mesmo tempo que seus alunos caso não seja possível é necessário desenvolver um trabalho diferenciado e com objetivos diferentes (P8).

Na minha opinião os professores não estão Preparadas para trabalhar com crianças especiais e mais 25 alunos juntos (P10).

Professores especializados e com domínio (P11).

Professor com capacidade para atuar na área (P12).

SRM em funcionamento, professor com capacidade (P13).

Atendimento especializado (P14).

Deve ser um trabalho baseado em pesquisas estudo e aplicação prática (P15).

Focado nas especificidades (P16).

Deveria ser obrigatório a formação ou grupos de estudo para preparar os docentes (P17).

Constatou-se que, embora a pergunta tenha sido objetiva: Em sua opinião, qual deve ser o encaminhamento didático-pedagógico voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial?, as participantes possivelmente não tenham compreendido que se tratava de abordagens, estratégias, recursos, ações planejadas e inovadoras para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial.

As respostas podem estar relacionadas às dificuldades das participantes em conceituar os encaminhamentos didático-pedagógicos à falta de clareza de como trabalhar com as especificidades dos alunos em sala de aula. Vigotski (2019, 2021) ressalta que os professores precisam saber onde se enraiza a Educação Especial, com isso o autor enfatiza que somente quando se conhece as características e a forma de aprendizagem dos alunos com deficiência é que podemos buscar estratégias e recursos adequados para compensar as dificuldades dos alunos. A ausência desse conhecimento pode dificultar a elaboração de planos de aula e apoio didático-pedagógicos adequados.

4.2 PANORAMA GERAL: CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE O DUA

4.2.1 Familiaridade das Participantes sobre o Conceito de DUA

Questionamos às participantes se elas já tinham ouvido falar sobre o DUA. Os resultados (Apêndice U - Tabela 5) indicam que as 17 participantes presentes no encontro desconhecem o DUA, pois nunca ouviram falar sobre o seu conceito. Esse resultado evidenciou que o grupo não possuía conhecimento prévio sobre o tema. Oliveira (2021), em sua pesquisa, revelou que de 26 professores colaboradores, apenas 2 conheciam o conceito do DUA. Prais e Vitaiano (2021) também afirmam que das 13 participantes da pesquisa que realizaram nenhuma conhecia as abordagens do DUA. A ausência de familiaridade com o conceito sugere que há a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a referida temática, que é uma abordagem fundamental para a Educação Inclusiva.

4.2.2 Compreensão das Participantes sobre o DUA

Perguntamos às participantes: Em seu entendimento, o que é o Desenho Universal para Aprendizagem?. Das 17 participantes, obtivemos um número (n=6) razoável de respostas (vide Apêndice S).

A P1 e P8 afirmaram não conhecer o termo. *“Nunca ouvi falar a respeito”* (P1). *“Não conheço”* (P8).

Constatou-se que, além das participantes P1 e P8, que afirmaram não ter familiaridade com o conceito, a maioria das participantes (n=11) (P2, P3, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15) deixaram de responder à questão. A ausência de resposta sugere que essas participantes não possuem conhecimento prévio sobre o conceito.

As respostas da P16 e P17, *“Curso de desenho no processo ensino-aprendizagem?”* / *“Uma prática que está tentando ser inserida nas escolas em âmbito nacional”*, demonstram incerteza e uma compreensão descontextualizada, e, ainda, a tentativa de caracterizar o conceito como uma prática pedagógica. As mesmas respostas também evidenciam uma lacuna referente ao conhecimento sobre DUA. Essa constatação corrobora os argumentos de Prais e Vitaliano (2021), que defendem

a implementação de políticas públicas para a formação continuada de professores, com foco no DUA, por meio de práticas colaborativas.

Por fim, as participantes P4 e P5, em seu entendimento, compreendem o DUA como “*Ensino igual a todos*” / “*Método do ensino e inclusão*”. A P4 e P5, ao mencionarem que o DUA trata-se de “ensino igual a todos”, um “método”, “inclusão”, associam o DUA à metodologia e à Educação Inclusiva, embora o DUA seja considerado como uma metodologia que tem como um dos aspectos fundamentais a Inclusão, ele também visa otimizar experiências de aprendizagens. Oliveira (2021, p. 37) explica a definição do DUA como “uma abordagem teórica, que visa oferecer subsídios aos professores para pensar em um ensino acessível a todos, por meio de objetivos pré-estabelecidos, recursos e estratégias diferenciadas”.

Os resultados evidenciam que quase todas as participantes (n=15) desconhecem o que é o DUA e que um número menor (n=2) conhecem o DUA de forma limitada.

A diversidade de respostas descontextualizadas demonstra a importância de investir em ações de formação continuada para os professores, para garantir que todos tenham um conhecimento das abordagens do DUA para efetivação por meio da prática pedagógica.

4.2.3 Desenho Universal para a Aprendizagem na Prática Pedagógica dos Professores

Também perguntamos às participantes se o DUA está presente em sua prática pedagógica. A maioria das participantes (n=13) responderam que não, enquanto algumas (n=4) omitiram a resposta (vide Apêndice T - Tabela 6).

Constatou-se que a maioria das participantes (n= 13) não utiliza o DUA em sua prática pedagógica. Isso indica que o DUA ainda não é uma prática amplamente adotada entre as participantes da pesquisa. Em relação às participantes (n= 4) que não responderam à pergunta sobre a presença do DUA em sua prática, é possível que elas desconheçam o conceito e, por essa razão, não tenham se posicionado.

A ausência do DUA na prática pedagógica também é evidenciada por estudos como os de Neves e Peixoto (2020) e Prais e Vitalino (2021). Esses autores constataram que muitos professores não utilizam o DUA, seja por desconhecimento

do conceito ou por outras razões.

Nas próximas seções, apresentamos uma análise detalhada das interações das docentes durante o minicurso, com foco nos momentos-chave que influenciaram os resultados. Para tanto, situamos as interações nos momentos específicos da aplicação do minicurso, como a apresentação do conteúdo, as discussões em grupo e a avaliação da proposta pelas participantes.

4.3 APLICAÇÃO DO MINICURSO POR MEIO E SOBRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) E AS NARRATIVAS DA PARTICIPANTES

O minicurso foi elaborado com temas pré-definidos, no entanto foi reorganizado a partir da análise das respostas ao Questionário 01 (Marconi; Lakatos, 2017) e das discussões do Grupo Focal (GF) (Gatti, 2005), que revelaram fragilidades nos conhecimentos das participantes sobre Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva e DUA. Casagrande (2020) menciona que, no geral, os termos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva são tratados como sinônimos, o que foi evidenciado nas respostas das participantes.

No entanto, o interesse demonstrado pelas participantes em aprofundar esses conceitos, aliado às dificuldades formativas identificadas, subsidiou a inserção dos temas para o minicurso (Silva; Almeida, 2020).

Antes de aplicarmos o minicurso, solicitamos às participantes que indicassem a forma como elas desenvolvem suas aprendizagens para que fosse possível identificar as abordagens e recursos adequados para o minicurso. A proposta formativa do minicurso foi fundamentada nos princípios do DUA (Heredero, 2020): a) por meio do **engajamento** ativo das participantes, às quais foram apresentadas opções de escolha do formato das participações: por meio do diálogo e/ou como ouvintes, pois constatamos que algumas participantes não se sentiam à vontade para expor suas opiniões; b) por meio da **representação** do conteúdo, em que as atividades foram realizadas utilizando materiais diversos (áudio, explanação teórica realizada pela pesquisadora, *slides*, material impresso, charge, material digital, *sites* para pesquisa, livros, entre outros); e c) por meio da **ação e expressão**, em que foi fornecido material de apoio (pasta e bloco de anotações) para a sistematização do conhecimento conforme o interesse das participantes (anotações de frases, resumo,

desenho, esquemas, entre outros). As participantes também tiveram a possibilidade de expressar e validar os conhecimentos adquiridos com a proposta formativa do minicurso por meio da análise coletiva de um projeto de trabalho com sequência didática.

4.3.1 Pilares do Minicurso: Eixos Temáticos e Percepções Docentes

Apresentamos as abordagens temáticas do minicurso para serem analisadas pelas participantes, o objetivo era saber se a proposta formativa atendia as expectativas das docentes.

Explicamos que o minicurso (Silva; Almeida, 2020), conforme está exposto no Quadro 7, abaixo, foi estruturado em quatro eixos temáticos: 1. Conceitos fundamentais; 2. Introdução ao DUA; 3. Princípios do DUA e currículo; e 4. Análise de um planejamento didático fundamentado no DUA. Para a escolha dos eixos, levou-se em consideração as necessidades formativas das participantes conforme respostas do Questionário 01 e do GF. A estrutura do minicurso também foi fundamentada em um referencial teórico atual, embasado em pesquisas recentes sobre o DUA, como Zerbato (2018), Heredero (2020) e Prais (2020).

Quadro 7 – Estrutura do minicurso: módulos e eixos temáticos

Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades e Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar	
Módulos	Abordagens Temáticas
1º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	Diferenciação entre os conceitos: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; Aspectos centrais da obra “Problemas da <i>Defectologia</i> ”: Compensação, Concepção de Deficiência a partir de Vigotski e Educação Social.
2º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	Introdução ao DUA: Histórico, Termos, Definições, Características e Diretrizes do DUA.
3º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	Princípios do DUA: Engajamento, Representação, Ação e Expressão - Currículo: Flexibilização curricular e DUA.
4º MÓDULO – 1h Encontro Presencial	Análise do Planejamento de Aula com Base no DUA.
Elaboração do material para o minicurso: 14h	Materiais impressos (obras físicas, mapa conceitual, pastas, organograma, charge) e recursos digitais (obras digitalizadas, plataforma <i>on-line</i> com vídeos, slides, charges, áudios, organograma, artigos, legislação e <i>links</i>).
CH TOTAL: 18 h	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação, perguntamos às participantes se elas concordavam com as abordagens e se gostariam de fazer alguma sugestão ou complementação. No entanto as participantes não se manifestaram. Constatou-se que o silenciamento pode indicar um desconforto das participantes por não estarem acostumadas a serem questionadas sobre quais temas são relevantes para sua formação, ou, então, é possível que as participantes concordassem ou não com os eixos temáticos, mas não quisessem verbalizar.

4.3.2 A análise sobre a Diferenciação dos Conceitos e a Defectologia sob o Olhar das Participantes

No dia 12 de abril de 2024, o minicurso contou com a presença de (n=9) participantes e teve como ponto de partida a diferenciação entre os termos Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva e a abordagem dos aspectos centrais da obra “Problemas da *Defectologia*” de Vigotski (2019, 2021), na qual as discussões se concentraram na concepção de deficiência, Educação Social e compensação, com o objetivo de estabelecer conexão com as demandas contemporâneas da Educação Inclusiva (Apêndice J).

O minicurso iniciou-se com uma retomada das discussões do GF1, em que foram exploradas as diferentes concepções¹¹ de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Após a explicação dos conceitos, desencadeou-se uma rica discussão entre as participantes.

A participante P4 relatou que, inicialmente, não havia clareza em seu entendimento em relação aos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. No entanto, após a fundamentação teórica apresentada, especialmente com

¹¹ Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa garantir o acesso e a participação de todos os estudantes no processo educacional, especificamente aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015; Casagrande, 2020). Essa modalidade caracteriza-se por sua natureza genérica e abrange um conjunto de recursos e serviços que visam atender às necessidades específicas desses estudantes (Brasil, 1988; Mendes, 2006; Mazzotta, 2011). A inclusão surgiu do contexto de lutas sociais na década de 1980, impulsionada por movimentos mundiais que se apoiaram nos princípios de igualdade e justiça a todos. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) é considerada como um marco histórico a esse movimento, pois fortaleceu o enfrentamento da desigualdade social. O termo também é considerado multifacetado e complexo por envolver aspectos sociais, culturais e políticos, que desafiam as noções de normalidade e desigualdade (Brasil, 1994; Casagrande, 2020). A Educação Inclusiva pode ser considerada um paradigma/modelo educacional que valoriza a diversidade (Casagrande, 2020).

as abordagens da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), sua compreensão sobre esses conceitos se tornou mais precisa.

Eu fiquei bem em dúvida no começo em qual era diferença entre a Educação Especial e Educação Inclusiva, a gente fala, fala e fala e a gente não tem o conceito necessário, aí eu entendi (Educação Especial, Inclusão) como modalidade e movimento, e a Educação Inclusiva você (pesquisadora) colocou como modelo, mas eu colocaria como prática também (P4). Fazer acontecer o restante né, fazer a da lei (Inclusão) e modelo de ensino acontecer (P4).

A evolução da compreensão da participante P4, após a apresentação da fundamentação teórica, demonstra a importância de oferecer aos professores conhecimentos teóricos sólidos para subsidiar suas práticas pedagógicas. Pletsch, Souza e Orleans (2017) apontam para a carência de conhecimentos teórico-metodológicos entre os docentes que os permitam conhecer como os alunos aprendem. Defende-se que a formação continuada com fundamentos teóricos robustos é fundamental para que os professores possam desenvolver ações pedagógicas mais eficientes e adequadas às necessidades de cada aluno, compreendendo claramente os princípios e as metodologias para viabilizar a Educação Inclusiva.

A participante P4 também apresentou justificativas para a visão de alguns professores que consideram a Educação Inclusiva um ideal difícil de alcançar na prática. Segundo ela, entende-se a Educação Inclusiva como uma utopia, pois falta formação adequada, além disso é preciso romper com o ensino padronizado para atender às necessidades específicas de todos os alunos de forma eficiente.

E aí outra coisa que eu queria falar é que as professoras as vezes colocam (Educação Inclusiva) como Utopia, colocam e batem muito nisso porque a gente que está em sala de aula, a gente costuma falar que a gente se bate muito, trabalha muito para alcançar isso e a gente sofre com isso, porque as vezes é por falta de uma formação as vezes é por questão de uma educação muito padronizada e que todos os alunos tem que tá padronizados, sabe! Assim todos os alunos tenque saber tudo isso dentro das caixinhas, dentro das caixinhas, sabe! A nossa educação é essa, então assim eu penso que a gente sofre muito com isso e por isso as vezes a gente bate assim, mas isso não é uma forma de contestar isso, a Inclusão tenque haver, isso sempre houve, a gente na verdade apoia isso, só que as vezes acontece essas críticas justamente por isso, que a gente tá ali segurando, como se estivesse segurando duas pontas pra conseguir alcançar. Entendeu! (P4).

Tal reflexão nos direciona para Zerbato (2018), o qual critica o currículo geral

por ser homogêneo e não considerar as especificidades dos alunos, pois o modelo único curricular não corresponde à realidade da sala de aula. Essa visão converge com as análises de Meyer, Rose, e Gordon (CAST, 2013), que concluíram que o problema não reside nas deficiências dos alunos, mas sim na deficiência do currículo tradicional (Heredero, 2020). Vigotski (2019, 2021), em suas teorias, argumenta que a deficiência ocorre em relação às barreiras impostas pelo ambiente social. Segundo o autor, práticas educacionais inadequadas potencializam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, portanto, se os currículos não atendem à diversidade, as práticas pedagógicas que o sustentam são ineficazes para promover a Inclusão. Defende-se que é fundamental proporcionar aos docentes processos de formação que orientem para a flexibilização curricular por meio de metodologias que valorizem a diversidade e promovam aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Sobre o conceito de Inclusão, a P19 compartilhou sua experiência com um aluno da sala de aula do ensino regular. Destacou que ele acompanha os colegas e demonstra progressos significativos na aprendizagem. Diante da declaração da P19, a P18 explicou como compreende o conceito de Educação Inclusiva no cotidiano escolar:

[...] hoje a gente tem a educação inclusiva como se fosse só os alunos que vem com o laudo, vamos dizer assim, porém a Educação Inclusiva como você (pesquisadora) falou no começo, ela inclui outras crianças, e na nossa escola o que a gente tem muito são crianças com vulnerabilidade social né, que impacta na aprendizagem deles, então como a P19 comentou que o aluno dela é autista, mas que acompanha as demais crianças muito bem e se desenvolve muito bem, em compensação tem alunos com muito mais dificuldades de aprendizagem do que ele, que as vezes essa inclusão precisa ser feita para esse aluno com essas dificuldades, com essa vulnerabilidade e não apenas onde o aluno que tem o laudo de autista, então nós precisamos ter esse olhar também né, porque as vezes o aluno que nós temos com algum laudo ele se desenvolve bem, ele acompanha bem, mas tem aquele outro que não, mas que tem a dificuldade de aprendizagem que precisa do nosso olhar que está dentro da Educação Inclusiva (P18).

A perspectiva da P18 revela uma compreensão abrangente da Educação Inclusiva. A participante demonstra ir além do senso comum, que limita a Educação Inclusiva apenas aos alunos com deficiência. Sua compreensão engloba também alunos que, sem apresentar deficiências biológicas, enfrentam dificuldades de aprendizagem, como aqueles em situação de vulnerabilidade social.

A visão ampla da participante indica que ela reconhece que essa modalidade de ensino visa atender às diversas necessidades educacionais, promovendo o acesso e a participação de todos os estudantes (Brasil, 1994). Além disso, a participante P18 exemplifica a diversidade de alunos que fazem parte da Educação Inclusiva ao citar os alunos estrangeiros:

A nossa escola se torna inclusiva agora lembrando né, porque inclusive na nossa escola nós temos alunos de outros países, os estrangeiros em nossa escola, só na sala da professora (...) temos três venezuelanos e temos mais duas alunas que estavam morando nos Estados Unidos, uma é nascida lá e que agora estão em nosso meio também, então agora nós temos também essa diversidade também, também é uma Educação Inclusiva, faz parte da Educação Inclusiva também (P18).

A contribuição da P18 reside em sua capacidade de assimilar e exemplificar a diversidade de alunos que fazem parte da Educação Inclusiva, ao citar os alunos em situação de vulnerabilidade social e estrangeiros, a participante enriquece a discussão sobre o conceito de Educação Inclusiva, sua abrangência e a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas por meio de metodologias universais que atendam todas as especificidades de aprendizagem.

Quanto aos aspectos centrais da obra “Problemas da *Defectologia*”, foi apresentado às participantes a concepção de deficiência defendida por Vigotski (2019, 2021) como proveniente das interações sociais, para o autor a concepção de deficiência é socialmente construída. Segundo o autor, uma criança não sente diretamente a sua própria deficiência, mas a vivência em decorrência de uma série de fatores sociais e históricos que a marginalizam e rotulam. Além do mais, a medicalização da deficiência e a falta de acessibilidade, por exemplo, são fatores que contribuem para que uma criança se sinta incapaz e limitada em suas ações, esses fatores reforçam a ideia de que ela é diferente e inferior.

Enfatizou-se às participantes as críticas de Vigotski (2019, 2021) à Educação Especial tradicional, em que a pedagogia se orientava por parâmetros médicos e buscava corrigir a deficiência ao invés de superar as limitações ocasionada por fatores biológicos e sociais. Em contrapartida, o autor propõe o conceito de compensação, como estratégia para suprir as dificuldades ocasionadas pela deficiência, no qual as estruturas cognitivas se sobrepõem às biológicas, o autor explica que a deficiência nas estruturas cognitivas funciona como “diques” e ao mesmo tempo como estímulos,

pois, diante da necessidade, as estruturas criam outros caminhos elevando as estruturas cognitivas em superestruturas para suprir as insuficiências ocasionadas pela deficiência.

Por fim, foi exposto às participantes o conceito de Educação Social segundo Vigotski (2019, 2021). Para o autor, a Educação Social é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois oportuniza a interação com seus pares e funciona como um estímulo para o seu desenvolvimento. É através dessas interações que a criança desenvolve habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Embora a Educação Social tenha evoluído ao longo do tempo, a concepção de Vigotski (2019, 2021) sobre a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano continua sendo um referencial fundamental para as discussões contemporâneas em relação à Educação Inclusiva.

Diante da explanação dos aspectos centrais da obra “Problemas da Defectologia”, a P4 fez a seguinte analogia:

Você (pesquisadora) falou de diques né, mas eu lembrei e eu acho que a gente devia colocar que esse dique muitas vezes tem na nossa cabeça, sabe como? Uma vez estava discutindo na faculdade e as meninas começaram a falar de laudo, aí de laudo... tenque ter laudo, tenque ter laudo, aí a professora falou assim: Tá bom, esse aluno tem laudo, e agora! Mudou alguma coisa? mudou nada! você vai ter que aprender a trabalhar com esse aluno mesmo ele tendo laudo ou não, então as vezes a gente que coloca esse dique na nossa cabeça, a criança tem laudo, criou barreira e não é isso, precisa aprender a trabalhar com ele tendo laudo ou não.

Embora a participante tenha compreendido a expressão “diques”, utilizado por Vigotski para explicar como funciona as estruturas cognitivas, ao fazer analogia com a prática docente, ela observou que alguns professores ao se depararem com as singularidades de seus alunos, criam barreiras que os impedem de pensar em possibilidades para o desenvolvimento da criança e avanço em suas aprendizagens.

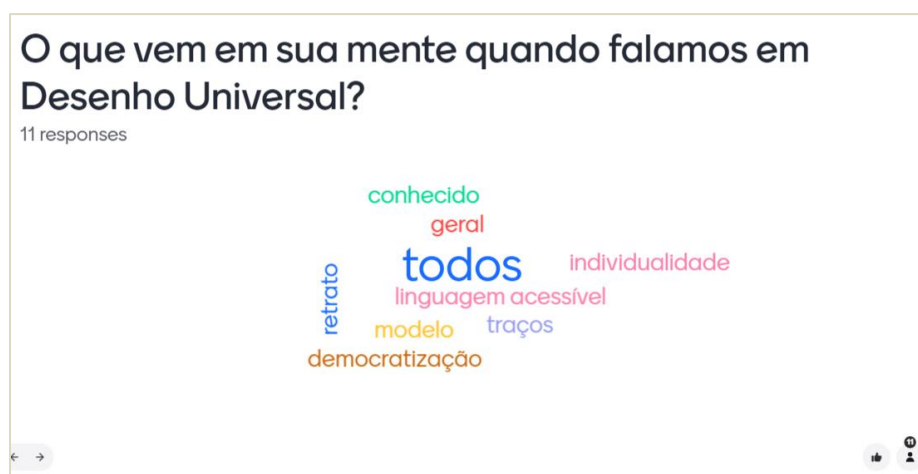
Essa percepção evidencia que há deficiências no saber docente e que as barreiras muitas vezes são em decorrência da fragilidade formativa. Por esse motivo, defende-se a necessidade de um processo formativo fundamentado em metodologias universais como possibilidade para práticas pedagógicas inclusivas. O DUA surge como uma abordagem promissora nesse contexto. E para atender essa questão, na próxima seção explicamos como foi realizada a abordagem do DUA para os docentes.

4.3.3 Conhecendo o DUA: As Percepções das Docentes sobre a História e os Conceitos

O minicurso sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), realizado no dia 26 de abril de 2024 (Apêndice K), contou com a participação de onze (n=11) profissionais da educação. Realizou-se a apresentação do conceito do DUA, sua origem, histórico e principais características.

Para iniciar as abordagens do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), foi proposta a atividade da construção de uma nuvem de palavras a partir da pergunta: 'O que vem em sua mente quando conversamos em Desenho Universal?'. Essa atividade visou mapear os conhecimentos das participantes e identificar as principais associações relacionadas ao tema (Figura 5).

Figura 5 – Nuvens de palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas evidenciaram interpretações variadas sobre o que é o Desenho Universal. No entanto um dado interessante é que, das onze respostas, oito foram variadas, porém três participantes associaram o conceito diretamente à palavra “todos”, o que sugere uma compreensão da universalidade como um aspecto central do Desenho Universal (Heredero, 2020).

A fim de motivar as participantes, para a introdução referente ao DUA, foi utilizado uma charge (Figura 6) e realizada uma reflexão sobre acessibilidade, aspecto fundamental do DUA (Heredero, 2020; CAST, 2013).

Figura 6 – Charge sobre acessibilidade



Fonte: Giangreco; Ruelle (2002).

Na sequência, foi abordada a origem do conceito do DUA, que surgiu na década de 1990 como uma resposta à necessidade de tornar a educação mais inclusiva. O termo teve inspiração da área da arquitetura, e foi criado pelo arquiteto Ron Mace, sendo ampliado pelos pesquisadores da CAST para a área da educação como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2013).

Ao adaptar os princípios de acessibilidade para o contexto educacional, o DUA visou eliminar barreiras referente à aprendizagem e promover a Inclusão de todos os estudantes (CAST, 2013; Zerbato, 2018; Mendes, 2023).

O DUA consiste na ideia de romper barreiras na aprendizagem para atender às necessidades dos alunos com deficiência, mas de forma que todos os alunos com e sem deficiência possam ser beneficiários dessa proposta de ensino (Zerbato, 2018; Heredero, 2020; Prais, 2020; Mendes, 2023).

O Desenho Universal para a Aprendizagem prioriza diversas formas de envolvimento para aprendizagem, apresentação de conteúdos e representação das aprendizagens (Heredero, 2020). Além do mais, essa metodologia é fundamentada em teorias de aprendizagem que consideram a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Após a explanação sobre o conceito do DUA, origem, historicidade e as principais características, as participantes foram convidadas a compartilhar suas dúvidas, sugestões e comentários em relação às abordagens, no entanto as participantes não se manifestaram.

A ausência de discussões e dúvidas por parte das participantes em relação ao DUA sugere que muitas professoras ainda não se familiarizaram com essa

abordagem, o que pode ter inibido a participação, por insegurança ou receio, ou ainda pode-se concluir que compreenderam a explanação, sem haver necessidade de discussões. Esses resultados reforçam a necessidade de aprofundar a discussão fundamentadas no DUA, para proporcionar às professoras oportunidades de conhecer e refletir sobre essa metodologia. Para aprofundar o conhecimento das participantes sobre o Design Universal para a Aprendizagem (DUA), a próxima seção aborda como foi apresentado às participantes os princípios do DUA para a construção de currículos inclusivos.

4.3.4 DUA: Teoria e Prática – Princípios e Currículo

No dia 03 de maio de 2024, o minicurso (Apêndice L) reuniu a maioria das participantes (n=17) para uma reflexão sobre os princípios do DUA e a flexibilização curricular.

Para iniciar as discussões fundamentadas no DUA e sobre a importância de considerar as diferentes formas de aprender, foi questionado às professoras se as crianças aprendem de forma diferente. A resposta afirmativa foi unânime, o que evidenciou a compreensão de que os alunos possuem diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e necessidades. A partir dessa constatação, aprofundou-se a reflexão, sendo questionado às participantes por que, diante da diversidade de culturas, linguagens, necessidades especiais presentes nas salas de aula, as práticas pedagógicas muitas vezes se baseiam em um único modelo de ensino e não em abordagens mais amplas, flexíveis e personalizadas como o DUA, que visa ensinar todos os alunos. Sobre essa questão também não houve manifestações por parte das participantes.

O silêncio diante do questionamento pode indicar a complexidade da questão e a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos, por meio de propostas formativas que discutam sobre a implementação de práticas universalistas de ensino.

Foi exposto às participantes os alicerces que sustentam o DUA, da arquitetura e da neurociência (Mendes, 2023), que deram origem aos três princípios: 1. Engajamento; 2. Representação; e 3. Ação e Expressão (Heredero, 2020). Também discutiu-se a relação entre o DUA e a prática curricular.

Foram apresentados como base ao DUA: a acessibilidade, com inspiração na

arquitetura, e a diversidade, sustentada pela neurociência que considera cada cérebro único, o que significa que cada pessoa aprende de forma diferente (Heredero, 2020). A partir desses alicerces, foram fundamentados, explicados e exemplificados cada um dos princípios do DUA, bem como a flexibilização curricular para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos (Zerbato, 2018; Prais, 2020; Heredero, 2020; Mendes, 2023).

Destacou-se as vias de acesso e os estímulos que favorecem as aprendizagens, como o acesso às redes afetivas por meio do engajamento que considera o interesse do aluno, as redes de reconhecimento que permitem que o aluno identifique qual forma de apresentação do conteúdo favorece sua compreensão e, por fim, as redes estratégicas que proporcionam ao aluno formas de explorar novos conhecimentos e expressar o que sabem (Heredero, 2020).

Nessa dinâmica, foi tratada a necessidade da flexibilização curricular para tornar o ensino inclusivo, pois o currículo padronizado e inflexível é uma das características do ensino tradicional que constitui uma das principais barreiras para a Inclusão. O DUA não desconsidera as individualidades, por isso é necessário um currículo que atenda os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Ao analisar o distanciamento entre o currículo geral e a Educação Inclusiva, propomos às participantes refletirem sobre as possibilidades para tornar o currículo acessível, o que é um desafio, pois requer pensar em um ensino para todos, que ao mesmo tempo supra as necessidades individuais (Zerbato, 2018; Marin; Braun, 2020). A flexibilização curricular envolve diversos aspectos, no entanto é necessário considerar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), perfil, nível de preparação e interesse do aluno (Mainardes, 2021; Santos; Mendes, 2021).

Essas diferenças não significam menos qualidade, mas sim, a oferta de ferramentas e métodos variados, dos mais simples aos mais elaborados e tecnológicos, para que, cada aluno, com suas particularidades, possam participar das aprendizagens (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Diante da apresentação dos princípios do DUA e das possibilidades de flexibilização curricular, as participantes não manifestaram dúvidas ou comentários. É possível que alguns participantes necessitem de tempo para assimilar as informações

ou que se sintam inibidos em compartilhar suas dúvidas. Essa observação corrobora a importância de estudos mais aprofundados sobre a percepção dos professores em relação ao DUA e os desafios para sua implementação. A fim de estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, propusemos a análise de um planejamento de aula que exemplifica a aplicação dos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), os quais serão aprofundados na próxima seção.

4.3.5 DUA: Teoria e Prática em Diálogo – Análise de um Modelo de Planejamento Fundamentado no DUA

No último encontro do minicurso, ocorrido em 17 de maio de 2024, a maioria das participantes (n=14) participaram de uma atividade prática, na qual analisaram um modelo de planejamento de aula fundamentado no DUA. O objetivo foi analisar a aplicação prática dos conceitos teóricos do DUA (Apêndice M).

A apresentação detalhada do planejamento de uma aula de ciências abordou os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a qual teve como tema “Vida e Evolução” (Brasil, 2017), com a proposta de uma sequência didática sobre aves, com foco no ciclo de vida do joão-de-barro. O planejamento foi minuciosamente explicado às participantes sobre cada abordagem em que estavam presentes os princípios do DUA.

O planejamento contou com uma sequência didática elaborada para o 3º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentamos no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Planejamento de aula

(continua)

Data	17/05/2024
Turma	3º E. F.
Aula	1
Unidade temática:	Vida e Evolução
Conteúdos:	Reconhecimento de seres vivos (aves), classificação. Relação grupal.
Objeto de conhecimento	Características e desenvolvimento dos animais.
Objetivos específicos:	Reconhecer diferentes características de aves e o seu desenvolvimento: como vivem, alimentação, reprodução, deslocamento, alterações que ocorrem desde o nascimento, comparação entre pares, organização de grupos com base em características externas de cada espécie.
BNCC:	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.

Quadro 8 – Planejamento de aula

(continuação)

BNCC:	(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).
Metodologia: Flexibilização Curricular por meio do Ciclo de Simbolização e DUA	Inicialmente, para despertar a curiosidade dos alunos, a professora fará a seguinte pergunta-problema: Por que as aves constroem ninhos diferentes? (Deixa um tempo para que os alunos possam expor seus conhecimentos). Ao abordar o Clico de Simbolização Reggio Emilia (Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, 1999), a professora parte de um conhecimento prévio, direcionando para um conhecimento específico. 1º Simbolização (linguagem oral - discussão): A professora organizará a sala de aula para que os alunos possam sentar-se ao chão e em círculo para que se estabeleça um diálogo e visualização do material que será apresentado. Para engajamento dos alunos, a professora iniciará com uma introdução: “Hoje trataremos de um tema muito interessante que vocês irão gostar!”. Na sequência a professora apresentará uma pena de ave e orienta os alunos para que segurem a pena e observem, passando para os colegas. A professora fará algumas perguntas, como por ex.: Quais animais tem essa pena? Qual(is) aves vocês conhecem? Essa pena é de qual ave? 2º Desenhos iniciais e discussão (linguagem visual): Para representar o conhecimento prévio sobre aves, a professora proporá aos alunos para desenharem a ave de sua preferência fornecendo a eles diversos materiais como: lápis de cor, giz de cera, lápis de escrever, canetinhas. Após terminarem os desenhos, será feita uma exposição dos trabalhos em um mural ou painel, elaborado com o auxílio dos alunos. O objetivo é que todos possam visualizar e apreciar os desenhos produzidos. Após manifestarem os conhecimentos, a professora fará a pergunta: Vocês sabiam que existe uma ave aqui na cidade que é conhecida em vários lugares, mas com nomes diferentes? Quem aqui conhece o amassa-barro? (Rio Grande do Sul)/ e a maria-barreira? (Bahia) e o joão-de-Barro? (Paraná). 3º Simulação: Os alunos serão levados a um espaço (ambiente) aberto, se possível com árvores, para ampliar as possibilidades de aprendizagem. A inserção a esse espaço sugere uma investigação, assim os alunos serão convidados a explorar o espaço utilizando binóculos feitos com papel reciclável para que observem com um olhar atento se há indícios de aves naquele lugar. Como devolutiva do que cada aluno observou, utilizando prancheta, bloco de notas ou outras possibilidades, eles anotarão as observações. Se no espaço escolhido não for possível ouvir pássaros e sendo remota as possibilidades de observar e/ou ouvir o joão-de-barro, a professora colocará sons da natureza como o canto do referido pássaro e pedirá para que os alunos fechem os olhos, abram e movimentem os braços, simulando o voo dos pássaros e sentindo a liberdade de cada movimento. Podem reproduzir o som emitido pela ave. Em seguida, para estimular ainda mais a imaginação dos alunos, a professora sugerirá a eles para construírem um bico de pássaro com papel kraft e ao utilizarem esse recurso, eles observarão algumas possibilidades de alimentação dessa ave, procurando sementes lançadas previamente pela professora, na grama, no chão, em todo o ambiente em que está sendo feita a observação.

Quadro 8 – Planejamento de aula

(conclusão)

Metodologia: Flexibilização Curricular por meio do Ciclo de Simbolização e DUA	4º Uso do desenho como referência: Para dar suporte as aprendizagens e representações, a professora apresentará aos alunos imagens, ilustrações ou vídeos de curta duração para que observem os pássaros e seu modo de vida. O objetivo é que observem um pássaro elaborando seu ninho de barro, para saber como a ave seleciona o material, a condição desse material, se esse pássaro tem ajuda de outro animal de sua espécie. E se possível, a professora apresentará material concreto (ex.: casa feita pelo João-de-Barro), fazendo uma analogia ao trabalho de um pedreiro. 5º A experiência Nesse mesmo espaço, os alunos vivenciarão como o João-de-Barro constrói a sua casa. Os alunos farão o trabalho em dupla ou individualmente utilizando kits contendo folhas secas e gravetos (6 ou 10 unidades de cada item), além de terra e água. Esses elementos da natureza permitem reproduzir com fidelidade os elementos usado por essa ave. 6º Desenho após a experiência Após essa experiência, pedir para que os alunos desenhem novamente a ave e casa do João-de-Barro sob uma nova perspectiva, ou utilizar outros meios para que eles representem a aprendizagem (ex.: fazer um texto, uma música, uma poesia, outros). 7º Ampliação Para ampliar o conhecimento, a professora utilizará uma caixa sensorial em que constarão elementos como penas, sementes, casa de barro, para que os alunos, ao tocarem, possam identificar cada objeto por meio desse estímulo. Os alunos podem ouvir novamente sons de pássaros indicando qual é o do João-de-Barro, observar várias imagens de vídeo ou imagem sinalizando qual corresponde à ave (ex.: bater palmas quando visualizarem a imagem de João-de-Barro). 8º Aprofundamento A professora perguntará aos alunos “como podemos proteger esses animais?” apresentar imagem ou o objeto “cetra/estilingue”, falar sobre a preservação ambiental das araucárias. Os alunos podem vivenciar a experiência de plantar pinhão em terra fértil (em potes) e observar seu desenvolvimento. A avaliação das aprendizagens poderá ser feita a partir da análise se o aluno participou das discussões, elaborou desenhos; construiu a casa de João-de-Barro; participou da atividade de exploração; simulou o voo dos pássaros; buscou alimentos e outros elementos da natureza; imitou sons de pássaros ou se fez registro escrito.
Referências:	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, [2017], [p. 600]. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 09 maio 2024. HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 maio 2024. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed: 1ª Edição, 1999.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a apresentação do planejamento e das etapas da sequência didática, propomos às participantes que manifestassem suas percepções sobre a aplicabilidade da proposta na prática pedagógica e os possíveis resultados na aprendizagem dos alunos.

Após analisar o planejamento, a P1 considerou relevante a dialogicidade e a conexão com a realidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva corrobora com Zerbato (2018), que defende discussões e diálogos para envolver os alunos na aprendizagem.

E a tal da dialogicidade, porque aquilo vai fazer sentido para ela, por exemplo, quando eu for trabalhar lá português a lista de palavras ela vai saber da onde surgiu aquelas palavras ela não surgiu do nada ela já passou pelo concreto então ela sabe que é a partir de uma ideia de um campo que ela já conhece, então quando faz sentido para a criança o que ela está escrevendo, se torna mais significativa né, melhor do que pegar assim e falar: hoje vamos trabalhar uma lista de palavras, aí do nada fala uma palavra que nem está no campo semântico que a criança está familiarizada então se torna mais difícil, assim né, ela absorver aquela aprendizagem, então ali ela já conhece, ela já sabe da onde vem o João de Barro, onde ele mora, do que é feito a casa dele, se é aqui perto se é perto do convívio deles, se faz parte da vida dele dessa forma associando com a realidade dele fica mais fácil dele aprender (P1).

A P1 também argumentou que, ao iniciar um tema com atividades práticas, como a observação do João-de-Barro, a criança constrói um conhecimento significativo e contextualizado, permitindo a ela conectar novos conhecimentos e tornar a aprendizagem mais acessível e prazerosa, além de aumentar sua autonomia e segurança para expressar o que sabe. Zerbato (2018) explica que os professores devem apresentar informações de uma forma que se conecte os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que possam expandir para conceitos mais amplos. Ao considerar conhecimentos e habilidades dos alunos, o professor cria experiências de aprendizagens mais acessíveis e envolventes (Agostini; Renders, 2021).

A participante P3 compreende e destaca que é fundamental promover experiências sensoriais para a aprendizagem dos alunos. Ao analisar o planejamento, ela destacou a necessidade da aprendizagem multissensorial, que oportunize aos estudantes construir conhecimentos. A participante também demonstra preocupação com as dificuldades das crianças, o que pode provocar frustrações e, por isso, a importância de observar tais dificuldades para promover flexibilizações necessárias.

Eu entendo que é explorar todos os sentidos da criança né, já tá na área da ciência né, tá explorando o que elas têm em si, é uma oportunidade para eles estarem experimentando isso o tato, do pegar, do como é, porque tem criança que as vezes passa pela pena e vai ignorar não vai pegar não vai sentir e nesse momento ela vai sentir como é aquilo né, então essas oportunidades para o campo de visão e audição. Também estou trabalhando com eles em todos esses campos, essa é uma oportunidade bem rica e valorosa para eles principalmente para os pequenos. Eu ano passado fiz uma atividade com eles que era do livro didático e eles tinham que montar os sólidos geométricos com o papel e isso foi bem frustrante para eles o recortar o colar eles saíram assim muito furiosos, e aí eu preparei uma outra aula depois dessa frustração para eles onde eles montavam com palitos e gominha, mas pode ser massinha, e eu tive um retorno das mães falando: nossa professora a sua percepção de perceber que eles estavam frustrados com o papel onde eles não conseguiam colar, foi difícil mesmo em dupla de acompanhar e no outro dia você reunir todos eles e fazer isso denovo. Então eu acho muito importante esse ir e voltar para as crianças né e dentro dessa perspectiva eu passei por isso, quando a gente percebe a frustração a gente consegue de uma outra maneira leva-los ao conhecimento né que eles tanto precisam (P3).

A P3 destaca ainda que o planejamento “explora todos os sentidos da criança”, por estimular múltiplos sentidos na aprendizagem. Ela ressalta a necessidade de observar os interesses individuais dos alunos e praticar atividades que proporcionem experiências ricas e significativas. É possível identificar sua preocupação para manter os alunos motivados e engajados, o que condiz com a proposta do DUA (CAST, 2018; Heredero, 2020), portanto, pode se afirmar que a participante considerou a proposta do planejamento válida.

A P3, ao analisar o planejamento, destaca que apresenta uma base sólida e flexível de conhecimento para as crianças antes de propor conhecimentos mais complexos.

A partir do momento desse planejamento aqui você deu toda a base para ela, deu o conhecimento, você tirou tudo o que ela sabe e você lapidou aquilo e você passou outras informações, ela pegou o que ela tinha e adquiriu mais, então ela já tem todo o conteúdo ali formado dentro dela, todo conhecimento formado e a partir daquilo ela vai se sentir segura para fazer um texto, seja um texto coletivo, seja um texto individual ou lista de palavras: vamos fazer uma lista de palavras do que nós vimos do lado de fora, nós vimos, árvores, folhas, plantas, tinha folha caída. Que cor que era? tinha verde, tinha marron né. Como que estava o tempo? vamos fazer lá tinha o sol, tinha a nuvem, tava nublado. Então assim, ela tem mais aquela confiança em ouvir, e dizer eu sei o que a professora falou ontem então eu posso responder hoje né, porque quando você (pesquisadora) traz essa pergunta aqui “Porque o pássaro faz o ninho assim e o outro não?” alguns não vão responder porque eles ficam inseguros, então eu não sei se a minha resposta está certa, então você deixar ele a vontade com isso não faz mal se está certo ou está errado só responda, ele já começam a se sentir, aí no outro dia pra você trabalhar o português ou a geografia ou a matemática é muito mais fácil porque eles já

tem aquele conhecimento, então ele já dominou aquilo e ele está confiante para responder porque ele já trabalhou aquilo com você quando você retoma as aulas ou puxa para outras áreas acaba ajudando a criança a ter essa confiança de responder (P3).

A participante enfatiza a necessidade de criar oportunidades de aprendizagens significativas para construir o conhecimento de forma ativa, estimulando a reflexão da criança diante de alguns estímulos, assim como criar ambientes de aprendizagem em que a criança se sinta segura para responder e expressar suas ideias. Zerbato (2018) e Prais (2020) discutem os impactos positivos na aprendizagem dos alunos em ambientes de aprendizagens envolventes, em que se sintam pertencentes aquele grupo e são encorajados a pensar em voz alta, expressando o que sabem para construir aprendizagem efetivas.

A P5 considera que o planejamento proposto não é rígido e o considera viável e de fácil implementação em sua prática pedagógica, sem grandes dificuldades. Segundo Prais (2020), o preceito do DUA não consiste em receitas prontas ou metodologias para serem seguidas à risca, cabe ao professor ter discernimento sobre as melhores estratégias para estimular o desenvolvimento de seu aluno.

Na verdade assim, eu não vi nada muito fora que diga assim: não é possível né, igual você (pesquisadora) falou esse planejamento aqui ele é somente o planejamento de ciências, “vida e evolução” né, a gente te uma semana inteira, então se você tirou uma tarde e trabalhou ciências a tarde, amanhã pela manhã você retoma a aula de ciências e vai trabalhar o português com eles com aquela aula, vamos fazer o texto né, vamos fazer uma produção de texto, ou os pequenos uma lista de palavras, um recorte de palavras né, para que eles possa trabalhar o português, ali até a questão da geografia, como você (pesquisadora) falou, da onde vem ele (joão-de-barro), qual a região que ele fica, essa região é fria é quente, qual o clima a vegetação, porque a gente não trabalha o dia todo aquilo, mas assim se hoje a tarde eu trabalhei ciências a tarde, amanhã retomo com o português essa aula, e a tarde faço matemática, ou aproveito que estou fazendo português (pela manhã) e vou para geografia né ou trabalho outros campo, então né não é um planejamento fora, e não é algo que a gente diga assim, pelo menos na minha visão, não é algo que eu diga assim: não dá para eu fazer é algo difícil de fazer (P5).

A P5 destaca que o modelo de planejamento elaborado para a área de ciências pode ser facilmente integrado a outras áreas do conhecimento e pode ser utilizado como ponto de partida para trabalhar outras disciplinas, como Português, Matemática e Geografia.

Zerbato (2018), Prais (2020), Casagrande e Mainardes (2022) enfatizam que o

DUA visa criar experiências de aprendizagem acessíveis e envolventes para todos os alunos, isso indica que também pode ser aplicado a todas as disciplinas, a fim de criar experiências de aprendizagem Interdisciplinares.

A P5 também enfatizou que “há uma certa familiaridade” com o planejamento e que se alinha a sua prática no que diz respeito à variação de recursos e à promoção a participação ativa do aluno. Segundo Heredero (2020), é possível que alguns professores utilizem o DUA em sua prática, porém sem conhecer seu conceito.

Apesar da P5 concordar que o planejamento é possível, destacou ser também um desafio, posto que há um número excedente de alunos na sala de aula, o que inviabiliza a aplicação do planejamento. Tal apontamento corrobora com os estudos de Zerbato (2018) e Prais (2020), que evidenciam que os professores sentem dificuldades em aplicar os princípios do DUA para turmas numerosas e que é necessário refletir a respeito das situações de trabalho dos docentes que impossibilitam desenvolver práticas inclusivas. Por fim, a participante reconhece que o planejamento, fundamentado nos princípios do DUA, é um recurso útil para a promoção da Educação Inclusiva:

O planejamento em si, acredito eu, que ele é muito parecido com o que a gente já trabalha né, porque a gente procura como você (pesquisadora) falou mudar, porque é muito chato ficar só dentro de sala de aula ou só no quadro. Então eu acho assim que a gente já procura trazer ou um vídeo, ou uma imagem, ou um som, ou um questionamento né, porque a criança não é uma folha em branco ela sabe alguma coisa e ela sempre tem algo que ela gosta de comentar de falar né, ou até mesmo de perguntar sobre aquele tema, então o planejamento em si que você (pesquisadora) trouxe, ele caminha bem com o que a gente tem pra dentro da sala de aula, e realmente as nossas dificuldades acabam sendo essa né, o número de alunos, ou as vezes é muito grande ou as vezes vem pouca criança pra sala, aí assim, você fica com dó de dar aquela atividade e tanta criança perder aquela atividade que é legal, que seria uma proposta diferente pra eles até mesmo a questão de você precisar ter um auxílio a mais, como as meninas que ajudam em sala ali, mas realmente é um planejamento muito bom que caminha com o que a gente traz para a sala de aula com eles, é um planejamento fácil de acessar né, de colocar em prática a nossa aula (P5).

É possível identificar que a participante considera importante os princípios do DUA para o planejamento de aula, como a necessidade de múltiplos meios de representação dos conteúdos (CAST, 2018; Heredero, 2020), evidente no excerto: “a gente já procura trazer ou um vídeo, ou uma imagem, ou um som”. Também

reconhece a necessidade de variar as formas de ação e expressão, ao enfatizar que a criança “*sempre tem algo que ela gosta de comentar, de falar, ou até mesmo de perguntar sobre aquele tema*”. A participante também demonstra a necessidade de promover o engajamento, como flexibilizar as atividades conforme o interesse do aluno.

A P5, ao fazer uma analogia com sua prática pedagógica rica em possibilidades, destacou que valoriza a autonomia dos alunos e a liberdade de expressão, o que permite aos alunos escolherem de que forma desejam expressar suas ideias, o que se alinha aos princípios do DUA e à proposta do planejamento.

eu me divirto vendo as produções de texto deles, eu gosto muito de deixar livre as produções, então eu levo o livro de recorte para a sala e eu falo pra eles: busquem o desenho que vocês gostam, que vocês acham interessante e criem o texto para mim, então sai textos bem aleatórios, sai texto sobre o sol, sai texto sobre a praia, sai texto sobre um parque, um aniversário, porque eles buscam a figuras que eles gostam, aí eu gosto de escrever sobre isso! eu quero escrever sobre aquilo. Eles acabam construindo o texto deles ali, claro algumas vezes eu dou o texto direcionado: eu preciso que vocês façam o texto sobre isso né, mas alguns momentos deixo livre as produções de texto e eles fazem assim, ou eu falou olha vamos desenhar, vamos fazer uma produção de texto sobre esse tema e daí o desenho é livre de vocês para vocês criarem, eles acabam fazendo também. É bem legal trabalhar com eles assim (P5).

Ao afirmar que é “*legal trabalhar assim*”, a participante demonstra que a proposta do planejamento, que fornece ao aluno múltiplas formas para desenvolver as aprendizagens, é eficaz ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Na fala da professora, há evidências de que os alunos se sentem motivados para novos conhecimentos.

A participante P18 afirmou que os princípios do DUA também vêm sendo incorporados, de alguma forma, nas práticas pedagógicas mesmo que não de forma explícita ou sistemática. Para ela, as flexibilizações curriculares são realizadas para atender a diversidade com o planejamento diferenciado. Embora a participante aponte para algumas práticas sustentadas nos princípios do DUA, ela não indica que há um planejamento formal e sistêmico fundamentado nas abordagens do DUA:

Acredito que o DUA que é a sua proposta, a proposta aqui para a gente ver o planejamento pela forma do DUA é algo que já é feito em algumas partes porque quando a gente quer atingir todas as singularidades de todos os alunos da turma principalmente a parte da inclusão você precisa planejar de

forma diferente para eles, você precisa planejar de forma que o aluno, como você (pesquisadora) colocou que tem baixa visão, que é TEA ou que tenha alguma outra dificuldade ele possa aprender aquele conteúdo então vai ao encontro já com o trabalho feito, não é específico que é feito o DUA, mas tem parte dele, eu a gente já vê no planejamento das professoras que elas já tentam colocar em prática para atingir as singularidades dos alunos (P18).

Embora a participante supracitada não mencione quais princípios do DUA são utilizados na elaboração dos planejamentos de aula, ela afirma que os utiliza na prática pedagógica. É possível identificar indícios do DUA, quando a participante afirma que, para atender todas as singularidades, é preciso “*planejar de forma diferente [...]*”. Defendemos que a flexibilização curricular se alinha aos princípios do DUA que busca várias formas de ensinar, para proporcionar uma Educação Inclusiva. Pletsch (2021) explica que, ao sistematizar e aplicar os princípios do DUA, busca-se construir um currículo que promova a Inclusão de todos os alunos, para garantir iguldade e também justiça educacional.

Ao fazer a analogia do planejamento fundamentado no DUA e as práticas inclusivas vivenciadas no cotidiano escolar, a participante evidencia a importância de metodologias que proporcionem a aprendizagem para todos e que estimulem a cultura escolar inclusiva (Mendes, 2023).

A P8 aponta alguns aspectos importantes para aplicabilidade do planejamento, como, por exemplo, o tempo necessário para sua aplicação e a flexibilidade à realidade da sala de aula, com os conteúdos específicos. A participante também indica que há lacunas quanto aos objetivos específicos:

Como essas atividades são bem diferentes, esse planejamento levaria por exemplo uma semana para ser concluído, então: trabalhei esse planejamento essa semana, só que eu não posso trabalhar toda semana dessa maneira porque existem conteúdos específicos, Português, Matemática e a gente precisa trabalhar, então daria para trabalhar, mas não toda semana, nesta proposta. E eu achei que faltou falar só sobre como o João-de-Barro nasce, como ele vem do ovo, achei que faltou essa questão, algumas coisinhas (P8).

A participante demonstra uma preocupação em relação à gestão do tempo e à necessidade de abordar diferentes conteúdos. A interdisciplinaridade, como o DUA, são fortes aliados nesse processo, pois permite trabalhar diversos conteúdos de forma integrada, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso para os alunos. Ao estudar o ciclo de vida do João-de-Barro, por exemplo, é possível explorar conceitos

de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática de forma contextualizada, tornando o aprendizado mais relevante para a vida dos estudantes.

Defende-se que o planejamento de aula fundamentado no DUA exige uma gestão cuidadosa do tempo, a fim de permitir aprofundamento gradual dos conhecimentos.

Ao considerarmos a quantidade de conteúdos que compõe a BNCC (Brasil, 2017), priorizamos seus aspectos centrais para garantir que os alunos desenvolvam conhecimentos e conceitos-teórico-práticos sobre o tema. Neves e Peixoto (2020) afirmam que os professores, ao buscarem implementar práticas inclusivas, muitas vezes se deparam com desafios que ultrapassam suas responsabilidades diretas. A sobrecarga curricular, por exemplo, dificulta a restrição do tempo pedagógico necessária para atender às necessidades específicas de cada estudante.

4.4 VALIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO MINICURSO

4.4.1 Validação do Minicurso por Meio da Escala de *Likert*

Ao final da pesquisa, foi solicitado que as participantes avaliassem os conhecimentos adquiridos durante o minicurso por meio da escala de *Likert* (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014). A escala de *Likert* é uma ferramenta utilizada em pesquisas para aferir a concordância das participantes em relação a questões afirmativas. As opções da escala foram: 1 Discordo Totalmente (DT); 2 Discordo (D); 3 Nem concordo Nem discordo (NC ND); 4 Concordo (C); e 5 Concordo Totalmente (CT).

Apesar de algumas participantes não terem acompanhado todas as abordagens do minicurso, por diversos motivos, 17 participantes responderam à enquete (vide Apêndice T), conforme as abordagens que foram expostas a elas durante todo o processo.

Inicialmente, perguntou-se às participantes se os alunos da Educação Especial necessitam de atendimento especializado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para garantir a Inclusão Escolar. O resultado da pesquisa indicou que a maioria das participantes (n=7) Concordam (C) e (n=7) Concordam Totalmente (CT) que o atendimento na SRM garante a Inclusão Escolar, no entanto uma quantidade menor

(n=2) Discorda (D), enquanto uma pequena quantidade (n=1) permanece neutra, pois Nem Concorda Nem Discorda (NC ND) dessa afirmativa.

Embora uma pequena parcela (n=2) de professores reconheça que a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) não seja a única garantia para a Inclusão Escolar, a maioria das participantes (n=14) associa a Inclusão ao fornecimento de suporte especializado nesse espaço. Mendes (2017) aponta para as condições de atendimento nesse ambiente que precisam ser aprimoradas como: mobiliário, professores capacitados, assim como recursos didáticos adequados. A autora enfatiza que a SRM, por si só, não é suficiente para atender às necessidades educacionais dos estudantes e sugere, como solução, a criação de uma “rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio” (Mendes, 2017, p. 79).

Concordamos com Mendes (2017) que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) precisa ser revisto. Ao retirar o aluno das salas de ensino regular e direcioná-lo para um espaço separado, esse atendimento, por mais bem intencionado que seja, pode fortalecer a segregação, ao limitar as oportunidades de aprendizagem do estudante junto de seus pares. Defende-se que a verdadeira Inclusão ocorre em um contexto social amplo, como defendia Vigotski (2019, 2021). Para garantir uma Inclusão, é fundamental promover a participação ativa dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os ambientes e atividades escolares, pois:

[...] a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos (Mendes, 2017, p. 82).

Compreende-se que, embora a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) seja um meio importante para o atendimento das necessidades educacionais especiais, conforme afirma Mendes (2007), esse recurso não garante Inclusão Escolar. A Inclusão, como propõe Vigotski (2019, 2021), extrapola os espaços educacionais, trata-se da integração das pessoas às interações sociais. Para que a Inclusão seja efetiva, é necessário envolver todo o contexto escolar em ações conjuntas que

fortaleçam uma cultura escolar inclusiva. Isso implica uma mobilização colaborativa, formação continuada dos professores com abordagens teórica e metodológica, flexibilização curricular, criação de ambientes físicos e pedagógicos inclusivos, redes de apoio, entre outros.

Questionou-se às participantes se a Inclusão Escolar ocorre pelo acesso dos alunos com deficiência em escola de ensino regular, e elas apresentaram diferentes opiniões: quase metade das participantes (n=7) demonstraram indecisão a essa afirmação, pois Nem Concordam Nem Discordam (NC ND). Essa perspectiva evidencia a complexidade da Inclusão Escolar e reflete a diversidade de visões e práticas existentes que corrobora o pensamento de Mendes (2006), ou seja, de que a aparente unanimidade sobre a Inclusão pode esconder posições extremas e divergentes sobre como garantir a Inclusão aos estudantes. Para essas participantes, a Inclusão não se resume a uma definição única ou abordagem, mas sim, a um processo complexo que exige um aprofundamento contínuo do debate e do conhecimento.

Algumas participantes (n=5) Concordam (C) com a ideia de que a inclusão se limita a esse acesso. Cabe enfatizar que a Inclusão Escolar vai além da mera inserção do aluno com deficiência na escola regular; destaca-se que uma das ações é a adaptação no processo de ensino-aprendizagem para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e participem ativamente das atividades (Glat; Plestch; Fontes, 2007; Zerbato, 2018).

Por outro lado, outras (n=4) participantes Discordam (D) dessa afirmação, esse posicionamento sugere que a Inclusão requer mais do que apenas a matrícula em escolas regulares para que se garanta o direito de igualdade na educação (Zerbato, 2018). Além disso, uma quantidade menor de participantes (n=1) Discorda Totalmente (DT) dessa ideia; a Inclusão pressupõe não somente o ingresso dos alunos na escola de ensino regular, mas a condição para sua permanência que permita o desenvolvimento (Prais, 2020).

Entende-se que o acesso dos alunos com deficiência na escola de ensino regular não garante a Inclusão ao focar apenas no acesso, existem outros aspectos importantes que muitas vezes são ignorados como: a capacitação dos profissionais da área da educação, metodologias e recursos que viabilizem a aprendizagem de

todos, além de ações que favoreçam não apenas o acesso, mas a permanência de todos os alunos.

As participantes foram questionadas se a Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, indiferente das características individuais, em um único sistema educacional e com a mesma qualidade de ensino e a maioria (n=8) Concorda (C) com a afirmação de que a Educação Inclusiva visa garantir acesso e participação de todos os alunos em um sistema igualitário e unificado de ensino. Essa ideia está homologada pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que defende a educação em um sistema geral e enfatiza a igualdade de acesso e participação como processos fundamentais à Inclusão. Como paradigma fundamentado nos direitos humanos, a Educação Inclusiva valoriza a diversidade e busca reparar as desigualdades educacionais, ultrapassando a noção de equidade formal (PNEEPEI, 2008).

Algumas participantes (n=3) Nem Concordam Nem Discordam (NC ND) dessa afirmação, o que pressupõe a falta de convicção. A falta de clareza e uma definição universalmente aceita sobre a Educação Inclusiva leva à incerteza; essa ambiguidade se alinha a posição de neutralidade das participantes, algumas fontes discutem as lacunas da Educação Inclusiva e sua efetivação na prática (Glat; Plestch; Fontes, 2007), o que reflete também as inseguranças e incertezas dos professores.

Um pequeno grupo de participantes (n=2) Discorda (D) dessa afirmação, a mesma proporção (n=2) Discorda Totalmente (DT). Essa discordância reflete diferentes interpretações sobre a Educação Inclusiva e os desafios de um sistema único educacional em razão das dificuldades para desenvolver as aprendizagens de forma igualitária (Glat; Plestch; Fontes, 2007). Importante ressaltar que o suporte extraclasse, previsto no PNEEPEI (2008), limita-se a atividades fora da sala de aula e não inclui o acompanhamento dos alunos durante as aulas regulares, essa lacuna pode justificar o fato de alguns educadores discordarem da ideia de um sistema único para todos.

Por fim, algumas participantes (n=2) Concordam Totalmente (CT) com os princípios e objetivos de igualdade e qualidade de um sistema único de ensino, as participantes compreendem que o sistema único de educação é uma forma de garantir o direito para que todos tenham as mesmas oportunidades de

desenvolvimento. Zerbato (2018) destaca que a garantia da qualidade de ensino para todos exige uma transformação profunda do currículo escolar, indo além de simples adaptações, mas a construção de um novo cenário para que os professores atuem. Essa transformação implica a construção de uma nova cultura escolar (Mendes, 2023), que só é possível com a sensibilização e a formação contínua de gestores e professores. A formação docente, nesse contexto, deve estar voltada para o aprofundamento de conhecimentos e a prática de metodologias universais, que permitam atender às necessidades de todos os estudantes.

Vale ressaltar que a abordagem de um sistema único educacional, que tem como objetivo a igualdade e qualidade de ensino para todos, causa discordância entre as participantes. No entanto, estes são princípios fundamentais à Educação Inclusiva, defendido por organizações internacionais como a UNESCO (Brasil, 1994). No Brasil, essa concepção é amparada em nossa Constituição Federal (1988) e em outras leis como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Defende-se que a Educação Inclusiva é o caminho para garantir a educação para todos, concorda-se que há muitos desafios para efetivar essa educação, bem como concorda-se que esse é um processo complexo e contínuo. Portanto, sustenta-se a implementação de formação continuada que aborde metodologias inclusivas que auxiliem os professores a superar os desafios e a oferecer uma educação justa e igualitária (Zerbato, 2018; Prais, 2020).

Foi indagado às participantes se os alunos da Educação Especial devem ter encaminhamentos didático-pedagógico diferenciados nas salas de ensino regular, e, a maioria delas (n=9) se mostrou favorável e Concorda (C) que é necessário acomodar alunos com necessidades de aprendizagens diversas por meio da flexibilização curricular para atender as diferenças individuais. Para Casagrande e Oliveira (2024), “A Diferenciação Curricular é um dos termos utilizados para designar o atendimento da heterogeneidade no âmbito escolar”, dessa forma, as professoras Concordam que é necessário aos alunos da Educação Especial encaminhamentos didáticos diferenciados.

Aproximadamente um quarto (n=4) Concordou Totalmente com a necessidade dessas adaptações, demonstrando um forte apoio a ideia de que os alunos com necessidades educacionais especiais requerem um atendimento

diferenciado nas salas de ensino regular. Entende-se que a flexibilização curricular com os princípios do DUA fornecem possibilidades para criar ambientes e experiências de aprendizagens inclusivas acessíveis a todos os alunos de maneira que não seja flexibilizado para este ou aquele aluno, mas para todos. Casagrande e Mainardes (2022) explicam que tanto o DUA quanto a diferenciação pedagógica são fundamentais para garantir uma Educação Inclusiva de qualidade, pois atendem às diversas necessidades dos estudantes.

Outra proporção (n=4), semelhante às participantes que Concordam Totalmente com a afirmação, apresentaram uma postura neutra, pois Nem Concordam Nem Discordam (NC ND) que os alunos da Educação Especial devem ter encaminhamentos didático-pedagógico diferenciados nas salas de ensino regular, o que pode indicar que há obstáculos teórico e prático que inviabilizam a flexibilização curricular para os alunos da educação especial. Esses obstáculos podem contribuir para a incerteza das participantes, conforme afirmam Glat, Plestch e Fontes (2007) não se trata de uma tarefa simples, ou seja, há outros fatores que influenciam na flexibilização curricular, como a ausência de conhecimento teórico-metodológico que orientem a elaboração do planejamento de aula pelos docentes e a efetivação na prática. Compreende-se que o professor deve ter clareza sobre a flexibilização curricular para que ela seja pensada por meio de metodologias universalistas, em que possa ser planejada para determinada singularidade e, assim, seja ampliada a todos os alunos por meio da Educação Inclusiva.

Quanto à aplicabilidade do DUA nas salas de Ensino Regular, perguntamos se elas concordavam com a afirmativa: Já utilizei as metodologias com base no Desenho Universal para a Aprendizagem, com a diversificação de atividades e materiais didáticos, porém não conhecia o conceito e os princípios do DUA. Os resultados apontam para uma quantidade (n=10) expressiva de professoras que Concordam (C) terem utilizado o DUA, mesmo sem conhecer o conceito; e isso indica que as professoras estão implementando os princípios do DUA sem conhecer a sua estrutura e, com isso, a aplicação pode estar ocorrendo pela compreensão que têm diante das necessidades dos alunos. “Em muitos casos, os educadores podem descobrir que já estão incorporando muitas dessas diretrizes em sua prática diária de ensino” (Heredero, 2020, p. 2).

Algumas professoras (n=3), no entanto, Nem concordam Nem discordam (NC ND) da afirmação. Entende-se que há fatores que podem ter contribuído para que as participantes demonstrassem essa incerteza de terem ou não utilizado o DUA em sua prática pedagógica, como a falta de treinamento e conhecimento teórico que permitam a familiaridade com o conceito. Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 275) afirmam que “[...] falta aos docentes conhecimentos teóricos metodológicos que lhes permitam compreender como o aluno aprende”. O DUA é uma metodologia que busca compreender como cada cérebro aprende (CAST, 2018; Heredero, 2020; Mendes, 2023), por isso defende-se que é fundamental ampliar a divulgação das propostas do DUA na formação inicial e continuada dos docentes. Ainda que os docentes utilizem alguns dos princípios do DUA, a falta de conhecimento contribui para uma postura neutra e hesitam em concordar pela falta de confiança e compreensão abrangente do conceito.

Algumas participantes (n=2) assinalaram que Concordam Totalmente (CT) com essa afirmação. A busca por abordagens metodológicas inclusivas para atender a demanda da diversidade nas salas de ensino regular tem contribuído para que os professores utilizem práticas diversificadas e esse é um dos aspectos do DUA: “O desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único, portanto, o ensino precisa ser múltiplo” (Zerbato, 2018, p. 231). Ao aproximar as participantes dos princípios do DUA, elas reconhecem a aplicabilidade desse conceito em sua prática docente, isso explica por que um número significativo de professoras pode concordar fortemente que já usam os princípios do DUA, mesmo que não estejam familiarizados com o termo ou seus princípios.

Quanto à participante (n=1) que Discorda (D); ou à participante (n=1) que Discorda Totalmente (DT) dessa afirmação, possivelmente elas tenham utilizado a flexibilização curricular para elevar o potencial de desenvolvimento de seus alunos, porém não associam seus métodos ao termo específico do “DUA” (Heredero, 2020). A utilização superficial do DUA para atender à diversidade em sala de aula demonstra a necessidade de investimentos em formação continuada dos professores, para que possam desenvolver competências para aplicar o DUA de forma eficaz e promover uma Educação Inclusiva de qualidade. Prais (2020) enfatiza a necessidade de reformular as abordagens de ensino e destaca a inadequação em programas de

formação inicial e continuada de professores, como a insuficiência em aplicação prática, limitação em instruções diferenciadas, compreensão insuficiente sobre as estruturas legais da Educação Inclusiva, oportunidades limitadas quanto à reflexão sobre a prática, e outros. A autora sugere programas de desenvolvimento profissional que forneçam aos professores habilidades e conhecimentos necessários para atuarem de forma inclusiva, o que se alinha aos princípios do DUA.

Perguntou-se para as participantes se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser considerado como possibilidade para promover e fortalecer a Educação Inclusiva. Como resposta, o DUA foi amplamente reconhecido como uma ferramenta fundamental para a Educação Inclusiva, pois a maioria (n=10) Concordou (C) ou (n=5) Concordou Totalmente (CT) com essa afirmação. Esse resultado evidencia apoio ao potencial do DUA a ser utilizado como estratégia para atender a diversidade. Além disso, conforme afirma Leite e Braz (2021), o DUA é um modelo teórico-prático que amplia as possibilidades para o desenvolvimento de cada estudante, portanto, é uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos (Zerbato, 2018). Essa perspectiva alinha-se à Educação Inclusiva que tem como objetivo o desenvolvimento de todos os alunos independentemente de suas características e necessidades de aprendizagem.

Embora o DUA seja reconhecido como uma ferramenta com potencial para a Educação Inclusiva (Zerbato, 2018), a pesquisa revelou que nem todas as participantes compartilham dessa visão, pois uma professora (n=1) apresentou uma postura neutra e Nem concorda Nem discorda (NC ND) da afirmação. Considerando que o DUA é um conceito relativamente novo no panorama das pesquisas científicas e pouco conhecido no contexto educacional brasileiro (Zerbato, 2018), a neutralidade sugere que algumas professoras podem não ter familiaridade com seus princípios e sua aplicação prática. Isso justifica a indecisão e até mesmo o ceticismo em relação à sua eficácia e também da participante que Discorda (D) (n=1) da afirmação. Essa discordância pode ocorrer pela falta de conhecimento no que se refere ao conceito do DUA e até mesmo pela falta de oportunidade para aprofundar tais conhecimentos em relação à sua metodologia.

Dessa forma, torna-se inviável para essas participantes analisarem as possibilidades de promoção e fortalecimento da Educação Inclusiva, seja por não

terem tido a oportunidade de se aprofundarem nos conhecimentos em relação às metodologias e estratégias do DUA, ou seja, por outros fatores que dificultam a compreensão e adesão dessas abordagens. Por isso, defende-se aproximar os docentes dessa metodologia por meio do desenvolvimento de proposta formativa com subsídios fundamentados no DUA, como defende Prais (2020), Zerbato (2018) e outros.

As participantes foram questionadas se a falta de conhecimento dos docentes é uma das implicações para a implementação do DUA na prática pedagógica. A pesquisa revelou que o desconhecimento é uma barreira significativa para consolidar o DUA, dado que a maioria das participantes (n=11) Concordam (C) que a ausência de conhecimento sobre os princípios do DUA inviabiliza colocar em prática uma metodologia cujos objetivos não estão claros. Mainardes e Casagrande (2022) explicam que um dos desafios para a implementação do DUA é que essa metodologia, até então é:

[...] ainda pouco explorado na formação inicial e na formação continuada de professores. A apropriação do DUA requer um amplo processo de formação de professores, de pedagogos (coordenadores pedagógicos) e das equipes que atuam nas Secretarias de Educação. Como a implementação do DUA envolve um processo de reestruturação curricular e de metodologias, é essencial que as Secretarias de Educação sejam estimuladas a incorporar o DUA e se comprometam a criar grupos de trabalho que possam divulgar o estudo e a disseminação do DUA (Mainardes; Casagrande, 2022, p. 6).

A falta de compreensão do DUA, seus princípios e implicações práticas por parte de algumas participantes explica a postura de neutralidade, pois algumas (n=3) Nem Concordam Nem Discordam (NC ND) da afirmação, assim como um número menor de participante (n=1) também Discorda (D). Essa neutralidade e discordância indicam que, além da falta de conhecimento, outros fatores podem implicar na adesão como condição de trabalho e estrutura escolar. Isso sugere que a implementação do DUA nas escolas exige melhorias significativas. No Brasil, a falta de investimentos em educação e a padronização dos currículos pela BNCC dificultam sua implementação exigindo a elaboração de currículos locais de forma mais flexível para atender às necessidades de todos os alunos (Mainardes; Casagrande, 2023).

Importante ressaltar que um grupo menor de professoras (n=2), Concordou Totalmente (CT) com a afirmação, reforçando a importância da formação nos

princípios do DUA para os professores.

Perguntou-se às participantes se elas concordam que a falta de recursos (materiais) é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA, e a maior parte delas respondeu que Concordam (C) (n=6) ou Concordam Totalmente (CT) (n=6), indicando que a disponibilidade de recursos é um fator importante, pois a implementação do DUA pressupõe a existência de materiais didáticos variados, capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem (Mainardes; Casagrande, 2023). Para algumas professoras (n=2), há dúvidas quanto à afirmação, por isso assinalaram Nem Concordam Nem Discordam (NC ND). Esse impasse indica que embora os recursos sejam importantes, outros fatores influenciam a implementação do DUA (Mainardes; Casagrande, 2023).

Em contrapartida, um número reduzido de participantes (n=2) Discordam (D) ou Discordam Totalmente (DT) (n=1) da afirmação. Essa declaração indica que as professoras buscam por soluções criativas para superar as dificuldades relacionadas à falta de recursos. O DUA apresenta-se como uma abordagem promissora para romper barreiras na educação (Zerbato, 2018; Prais, 2020; Heredero, 2020). No entanto, para implementá-lo de forma eficaz, é fundamental superar desafios como a escassez de recursos pedagógicos e a falta de formação com metodologias adequadas à Educação Inclusiva, pois a formação contínua e o acesso aos materiais didáticos são fundamentais para que as/os docentes possam oferecer experiências de aprendizagem inclusivas e personalizadas.

Também foi questionado às professoras se elas consideram que a falta de tempo para elaborar planejamentos de aula no DUA é um dos fatores que inviabiliza a sua implementação e, novamente, a maioria delas (n=8) Concordou (C) ou Concordou Totalmente (CT) (n=6) que a falta de tempo é um obstáculo. Esses dados elucidam uma demanda significativa por mais tempo para o planejamento detalhado das atividades pedagógicas diversificadas, pois compreende-se que a jornada do trabalho docente é sobrecarregada e torna a gestão do tempo um desafio constante. Prais (2020) evidencia em seus estudos que a escassez de tempo para elaborar o planejamento não permite aos professores uma investigação de novas possibilidades e que personalizem as atividades para atender às necessidades individuais dos alunos. Apesar dessa dificuldade, é fundamental que os educadores busquem

alternativas para gerenciar o tempo de forma a garantir a implementação de práticas inclusivas.

Algumas participantes (n=2) Discordam (D) dessa afirmativa. Essa perspectiva pode sugerir que esses professores possuem estratégias para otimizar o tempo e implementar o DUA em seus planejamentos, ou há uma visão mais ampla de que esse não é o único motivo para sua não efetivação, pois existem outros desafios como a carência formativa, que em muitos momentos essas formações abordam métodos que pouco contribuem para práticas pedagógicas inclusivas (Prais, 2020).

Nesse sentido, defende-se a oferta de propostas formativas que permitam aos professores compreender o conceito do DUA e sua aplicabilidade (Zerbato, 2018), não apenas conhecer seus princípios, mas também desenvolver habilidades para planejar e implementar atividades pedagógicas diversificadas e inclusivas, de forma intencional e alinhada às necessidades de todos os alunos.

Por fim, indagou-se às professoras se elas concordam com a afirmação: Considero que a BNCC visa um excesso de conteúdo que torna o ensino pragmático e inviabiliza o planejamento com base no DUA em uma perspectiva inclusiva. As participantes se posicionaram de forma crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois quase todas elas (n=8) Concordam (C) ou (n=7) Concordam Totalmente (CT) que a sobrecarga de conteúdos dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, pois a exigência de um grande volume de conteúdo em um curto período de tempo pressiona os professores a priorizarem a transmissão de informações em detrimento de atividades que promovam a aprendizagem significativa e a participação ativa dos alunos. A falta de flexibilidade curricular para atender às necessidades individuais dos estudantes contribui para a homogeneização das práticas pedagógicas e dificulta a Inclusão de todos os alunos, conforme afirma Prais (2020). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) padronizou o currículo assim como as avaliações em larga escala, o que sugere que o currículo torna-se homogêneo e não inclusivo.

A implementação do DUA requer autonomia das escolas e das equipes pedagógicas para a definição do currículo e dos professores que estejam engajados na construção de práticas de ensino eficazmente inclusivas. (Casagrande; Mainardes, 2022, p. 7).

Uma das participantes (n=1) Discorda (D) que a sobrecarga de conteúdos do currículo geral inviabiliza o planejamento fundamentado em metodologias com abordagem do DUA, enquanto outra participante (n=1) tem dúvidas dessa afirmativa, por isso Nem Concordam Nem Discordam (NC ND). A discordância e a dúvida a essa afirmação pressupõem que os professores não planejaram suas aulas a partir do DUA, o que inviabiliza analisar se a sobrecarga de conteúdos é uma dificuldade para utilizar essa metodologia.

Defende-se que os professores necessitam de tempo suficiente para planejar e desenvolver suas aulas, a fim de que atendam às necessidades individuais dos alunos. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer uma sobrecarga de conteúdo para ser desenvolvido em curto prazo, exigindo resultados rápidos, dificulta a implementação do DUA, que considera a diversidade e ritmos diversos de aprendizagens (Mendes, 2023).

O DUA preconiza múltiplas estratégias de engajar os alunos para as aprendizagens, múltiplas formas para apresentar conteúdos de forma que alcance um número maior de estudantes, além de múltiplas formas para que eles expressem suas aprendizagens (Heredero, 2020). Ao priorizar a quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade e oportunidade de ensino, não é possível desenvolver a Educação Inclusiva e as aprendizagens significativas que se alinham aos princípios do DUA.

Os resultados evidenciam a necessidade urgente de compensar as práticas pedagógicas por meio da formação docente apoiadas em uma perspectiva Inclusiva, como proposto por esse estudo. A maioria das participantes compreendem que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não é suficiente para garantir a Inclusão. No entanto, a flexibilização curricular e o uso de metodologias como o DUA são vistos como ferramentas essenciais para atender à diversidade dos estudantes. Constatou-se que as participantes concordam que a falta de conhecimento sobre o DUA, a sobrecarga de conteúdos e a falta de tempo para o planejamento são os principais obstáculos para a implementação dessas práticas.

Defende-se que é fundamental superar barreiras no contexto educacional com políticas públicas que incentivam a formação contínua dos professores por meio de metodologias como a proposta desse estudo, que permitem o progresso de todos os

alunos.

Na seção a seguir, apresentamos os resultados da avaliação das participantes obtidos por meio de questionário e Grupo Focal. Nessa análise, buscamos compreender como a formação fundamentada nos princípios do DUA contribuiu para a formação profissional das docentes, ao aprimoramento da prática pedagógica e a promoção da Educação Inclusiva.

4.5 VALIDAÇÃO DO MINICURSO A PARTIR DE UM QUESTIONÁRIO E GRUPO FOCAL

O último encontro do minicurso foi realizado no dia 24 de maio de 2024, no qual 17 participantes foram convidadas para avaliar a proposta formativa sobre o DUA, respondendo as seguintes questões : i) importância do DUA na perspectiva docente; ii) percepções em relação ao DUA para a Educação Inclusiva; iii) implementação do DUA; e iv) avaliação geral do minicurso (desempenho, aprendizagem e impacto profissional).

4.5.1 A Importância do DUA: Perspectiva das Docentes

Observou-se, nos resultados, que há um consenso em torno da importância do DUA, pois a maioria das participantes (n= 14) consideram que é uma ferramenta em potencial para garantir a Inclusão (vide apêndice U), pois ao romper com as barreiras na aprendizagem com a oferta do ensino flexível, o DUA permite o acesso ao currículo geral para que mais alunos possam desenvolver suas aprendizagens. A seguir, apresentamos uma análise mais detalhada das respostas individuais, a fim de aprofundarmos a compreensão das docentes em relação ao DUA.

Ressalta-se que algumas (n= 3) participantes (P4, P12, P19) não justificaram a importância do DUA para o contexto educacional, o que inviabilizou a análise. No entanto indentificou-se que a maioria das participantes (n=14) (P3, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P20) compreenderam a importância do DUA para promoção da Inclusão.

As participantes P3, P7 e P13 consideraram o DUA importante por oferecer a “*oportunidade de garantir o ensino*” a todos os estudantes por meio de “*diferentes formas de aprendizagem*”. Tal como pode ser observado, abaixo, nos fragmentos das

respostas das participantes:

Acredito que é uma oportunidade de garantir um ensino aprendido que alcance diferentes sentidos para as crianças, sendo importante durante o processo (P3).

Para que todos tenham a oportunidade de diferentes formas de aprendizagem, tentando abranger todas as formas de dificuldades, e maneiras de ensino (P7).

Garante uma aprendizagem mais específica dos alunos, fazendo que obtenham mais autonomia na realização das aprendizagens (P13).

Compreende-se que a P3, ao afirmar que o DUA busca explorar o desenvolvimento de “*diferentes sentidos para a criança*”, demonstra que essa metodologia oferece múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão para o processo ensino-aprendizagem, o que sugere a diferenciação do ensino que possibilita a construção de aprendizagens significativas, atendendo às diversas formas de aprender dos estudante, conforme cita Heredero (2020).

A P7 também reconhece a importância do DUA por oferecer “*diferentes formas de aprendizagem*” e a P13 destaca que o DUA também contribui para a “*autonomia*” do alunos em relação à forma como eles se sentem motivados a desenvolver as aprendizagens. Segundo Heredero (2020), o DUA, ao considerar as necessidades educacionais de cada aluno, orienta para a flexibilização de conteúdo, objetivos e materiais, para proporcionar diferentes formas de aprender e manifestar a aprendizagem. O DUA é uma metodologia ampla e visa fornecer meios para que todos os alunos tenham acesso e sintam-se motivados a desenvolverem suas aprendizagens.

A P5 e P6 consideram que o DUA:

É um método útil e de grande valia com uma visão geral e abrangendo todos os alunos (P5).

Uma metodologia que visa atingir diferentes formas de um ensino aprendizagem (P6).

A avaliação das participantes P5 e P6 corrobora a afirmação de Zerbato (2018) sobre a eficácia do DUA. Ao destacar a “visão geral” do DUA, a participante P5 evidencia a compreensão da natureza abrangente dessa abordagem, o que converge com a P6, quando destaca que o DUA atinge diferentes formas de ensino. Há

evidências de que a participante reconheceu que o DUA considera todos os estilos e ritmos de aprendizagem. Zerbato (2018) explica que aprender é um direito previsto em lei e que há múltiplos desenhos e caminhos a seguir para promover as aprendizagens, portanto, não há uma receita pronta. A autora afirma que a forma de ensinar e aprender variam e que é necessário considerar a oferta de diferentes possibilidades para esse processo. Sugere-se a implementação de programas de formação relacionados ao DUA aos professores para que sejam capacitados a aplicar os princípios do DUA em sua prática. Essa iniciativa visa ampliar as possibilidades no processo ensino-aprendizagem com o objetivo de proporcionar aos alunos diversas formas de aprender.

As participantes P9, P10 e P15 consideram que o DUA viabiliza a acessibilidade:

O DUA viabiliza o acesso do aluno ao aprendizado (P 9).

O DUA é importante para viabilizar o aprendizado dos alunos (P10).

Para o acesso e implementação dos conteúdos de uma forma que facilite o acesso ao conteúdo para todos os alunos da turma (P15).

As participantes P9 e P10, ao argumentarem que o DUA "*viabiliza*" e proporciona o "*acesso*" às aprendizagens, reconhecem que essa abordagem pedagógica contribui para promover a igualdade educacional, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham oportunidades de aprender e desenvolver suas potencialidades, conforme afirma Heredero (2020). Vigotski (2019, 2021) criticou a Educação Especial por separar os alunos com deficiência da escola comum. O autor argumentou que essas abordagens marginalizavam ainda mais os alunos com deficiência, e defendeu mudanças para uma educação em que fosse possível fornecer a todos os alunos independente de suas características o acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem, o que coaduna com as abordagens do DUA, que busca promover o acesso de todos os estudantes ao ensino equitativo.

Ao comentar que o DUA é importante para facilitar o "*acesso ao conteúdo*", a participante P15 compreende de que o DUA é imprescindível para a organização dos conteúdos. A formação com as abordagens do DUA permite ao professor a refletir sobre a sua prática pedagógica; o DUA orienta para mudanças em planos de aula, ou

seja, a organização de conteúdos para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos que viabilizam o acesso de todos aos conteúdos. Conforme Prais (2020, p. 244), “foram constatadas contribuições advindas do processo formativo por meio das mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das professoras”.

A P11 e P14 concordam sobre a importância do DUA para “*minimizar barreiras*” na aprendizagem por tornar o currículo mais acessível. Nas palavras das participantes: “*Minimizar barreiras, tornando o currículo acessível para os alunos*” (P11); “*Minimizar as barreiras de aprendizagem*” (P14). As participantes demonstram entender a importância do DUA para reduzir as dificuldades e ampliar as possibilidades para que todos possam aprender. Agostini e Renders (2021, p. 502) enfatizam que “no contexto das práticas inclusivas, o DUA sugere romper paradigmas e ressignificar o ensino para todos”. Para esses autores, isso implica em redesenhar um novo formato de ensino em que o professor possa gerir suas ações conforme a demanda da Educação Inclusiva. Agostini e Renders (2021) defendem que a flexibilidade curricular e a autonomia docente são fundamentais para minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva converge com os princípios do DUA, que visa criar ambientes de aprendizagem inclusivos, pois ao conceder aos professores a autonomia para flexibilizar conteúdos às necessidades de seus alunos, é possível garantir a oportunidade para que todos os alunos possam se desenvolver.

O DUA desafia as abordagens tradicionais que frequentemente criam barreiras a aprendizagem dos alunos ao valorizar a variedade de estilos de aprendizagem, necessidades e habilidades individuais. Ao promover o acesso as diferentes formas de aprendizagens, essa abordagem busca atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

As participantes P17, P18 e P20 afirmam que o DUA é necessário para promover a equidade, a qualidade de ensino e a Inclusão:

Ele visa uma educação de equidade, oferecendo estratégias diversas para atingir todos os alunos (P17).

O DUA visa fornecer vários meios para oferecer um ensino de qualidade para os alunos (P18).

O DUA é importante para viabilizar a inclusão do aluno dentro do ensino (P20).

Compreende-se que as participantes P17, P18 e P20, ao destacarem, respectivamente, a equidade, a qualidade do ensino e a Inclusão como propostas do DUA, concordaram que ele é fundamental para transformar a educação, oferecendo benefícios tanto para os alunos quanto para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Ao proporcionar um ensino flexível e personalizado, segundo Heredero (2020), o DUA contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a autonomia, o engajamento e a aprendizagem significativa. Por fim, os resultados da pesquisa evidenciaram um consenso entre as docentes quanto à importância do DUA, posto que a adesão da maioria das participantes (n=14) confirmam as abordagens do DUA como uma ferramenta promissora para garantir a Inclusão e promover o acesso de todos os alunos ao currículo.

As participantes reconheceram que, ao oferecer um ensino flexível e personalizado, podem favorecer as aprendizagens de todos os alunos. O DUA, ao romper com as barreiras que tradicionalmente limitam a aprendizagem, possibilita que mais estudantes aprendam e desenvolvam seu potencial de maneira equitativa. A seguir, será exposto de que forma as participantes compreendem as abordagens do DUA para promover a Educação Inclusiva.

4.5.2 Percepções das Participantes sobre o DUA para a Educação Inclusiva

Perguntamos às professoras se acreditam que o DUA poderia ser utilizado como proposta de ensino para promover a Educação Inclusiva, a aprendizagem dos alunos e melhorar a qualidade do ensino. Houve um consenso, sendo que a maior parcela das participantes (n=17) Concordaram que o DUA pode ser considerado uma ferramenta potente para promover a aprendizagem de todos os alunos (vide Apêndice V). No entanto, observou-se que duas participantes (P12 e P13), embora Concordem que o DUA promove a Educação Inclusiva e melhora a qualidade de ensino, não justificaram de que forma ele promove a Inclusão.

Identificamos que um grupo de participantes (n=9) (P3, P4, P6, P7, P9, P10, P15, P19, P20) mencionou a necessidade de mais recursos e formação específica para implementar o DUA de forma eficaz. Em relação aos recursos, a falta de tempo para planejamento, a superlotação das salas de aula e a ausência de profissionais especializados foram os principais desafios apontados pelas participantes (vide

Apêndice W e a transcrição do áudio 3 do GF conforme o Apêndice Y).

Observou-se que algumas das participantes (n=6) (P5, P11, P14, P16, P17, P18) acreditam que o DUA contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. As participantes não indicaram restrições para a efetivação da abordagem e sim as contribuições.

Ela pode e deve ser usado, pois sua metodologia é inclusiva e atende de forma ampla todos os alunos em especial os da Educação Inclusiva (P5).

Pode ser utilizado, podendo analisar dificuldades dos alunos (P11).

Sim, para detectar a deficiência do aluno (P14).

Acredito que o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino p/ a Educação Inclusiva para auxiliar a aprendizagem dos alunos (P18).

As justificativas apresentadas pelas participantes convergem para questões semelhantes quanto à utilização do DUA, pois enfatizaram a possibilidade de identificar e atender às necessidades individuais, assim como flexibilizar as atividades e recursos pedagógicos, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino para todos.

A P5 argumenta sobre o caráter inclusivo do DUA, ao enfatizar que “*atende de forma ampla todos os alunos*”, enquanto a P11 e a P14 apontam para sua capacidade de identificar “*dificuldades*” e atender “*a deficiência*” de aprendizagem de cada estudante. A P18 considera que o DUA “*auxilia a aprendizagem dos alunos*”. Compreende-se, portanto, que as participantes consideram a flexibilização das atividades e recursos pedagógicos por meio dessa abordagem.

Mainardes e Casagrande (2022) argumentam que o DUA propõe um currículo flexível, capaz de atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, em contraposição a uma abordagem rígida e padronizada. Segundo os autores, “o DUA é uma estratégia mais abrangente e inclui a diferenciação curricular como uma das estratégias para sua efetivação” (Mainardes; Casagrande, 2022, p. 103). Consideramos que o DUA promove a Inclusão, ao estimular os professores a identificar e atender às necessidades específicas de cada aluno, ajustando o ensino para que todos possam aprender.

Constatou-se que a P16 e P17 destacam a importância do DUA para a

qualidade do ensino com a ressalva de maior aprofundamento das docentes para que seja “bem entendido” e “aplicado conforme a proposta”.

O DUA, quando bem entendido, pode sim contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos e qualidade de ensino (P16).

Acredito que sendo aplicado conforme a proposta ele auxiliaria na melhora da qualidade de ensino dos alunos (P17).

Percebe-se que ambas as participantes, ao enfatizarem a necessidade de compreender as propostas do DUA, indicam para a importância da formação docente, a fim de que os professores compreendam os princípios e as práticas dessa abordagem.

Capellini, Cristovam e Lopes (2022) enfatizam a necessidade de os professores ultrapassarem uma compreensão superficial do DUA, adotando uma perspectiva teórico-prática que considere as características e necessidades individuais dos alunos. Defende-se que a formação aprofundada em DUA é fundamental para que os docentes possam aplicar essa metodologia de forma eficaz para garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Evidenciou-se que algumas participantes (n=9) (P3, P4, P6, P7, P9, P10, P15, P19 e P20) Concordam com o potencial do DUA para a promoção da Educação Inclusiva e a qualidade do ensino, no entanto destacaram alguns desafios para sua implementação, como a falta de recursos, a superlotação das salas de aula e a carência de formação em DUA.

A participante P4 reconhece o potencial do DUA para promover a aprendizagem de todos os alunos, mas destaca lacunas como a “falta de conhecimento e recursos”: “A proposta é muito boa, mas minha opinião o sistema a falta de conhecimento e recursos é falho” (P4). A análise da resposta demonstrou que, embora a P4 reconheça a importância do DUA, a implementação dessa abordagem exige mais do que a boa vontade dos profissionais. A falta de recursos, além da formação específica, são barreiras que precisam ser superadas para garantir que os alunos tenham acesso a essa metodologia e se ampliem as possibilidades de aprendizagem e a qualidade do ensino. Prais (2020) explica que professores frequentemente relacionam a falta de recursos como motivo para não implementar efetivamente a Educação Inclusiva, além do mais, a autora aponta para a inadequação

da formação de professores que muitas vezes falha em traduzir conhecimento teórico em prático que se alinhem com princípios inclusivos.

A P4 corrobora com a P6 em relação à questão de recursos e pontua a necessidade da organização estrutural para a aplicação do DUA em sala de aula.

Sim, com uma organização, trabalho em equipe e estruturas básicas, como professores suficientes, sala de aula /turmas dentro do padrão proposto pela LDB. O que não ocorre no município, onde há escassez de funcionários e recursos (P6).

A P6, ao enfatizar a “organização”, destaca um conjunto de fatores interligados para implementação do DUA e construção de um ambiente de ensino inclusivo, como a existência de “*estruturas básicas*”, com salas de aula adequadas e compatíveis com o número de alunos, aliada ao trabalho colaborativo em “*equipe*” e à disponibilidade de recursos humanos com “*professores suficientes*” para atender a demanda da Educação Inclusiva. Em relação à estrutura e ao trabalho colaborativo, Silva e Mendes (2022, p. 63) consideram que é:

[...] fundamental desenvolver e potencializar espaços de formação continuada em e para o trabalho colaborativo de professores da classe comum, professores da Educação Especial e demais profissionais da escola que vislumbrem a melhoria do ensino nas classes comuns, envolvendo desde a diversificação de material, organização de tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias universais de ensino, dentre outros.

Em relação à escassez de recursos humanos, Prais e Vitalino (2021) revelam que os professores muitas vezes se sentem sobrecarregados pelas demandas da Educação Inclusiva, especialmente quando não têm apoio e recursos adequados.

As condições de trabalho citadas pela P6 também são discutidas pelas participantes P9 e P10, que Concordam que o DUA é uma proposta que viabiliza a Educação Inclusiva e a qualidade de ensino, porém ressaltam problemas estruturais.

As participantes P7, P9 e P10 Concordam que o DUA é uma proposta promissora para a Educação Inclusiva. No entanto, destacam a importância de condições de trabalho adequadas para a implementação do DUA, como a existência de recursos físicos e humanos.

Sim para verificar o conhecimento prévio dos alunos, porém precisa de uma estrutura, quanto a quantidade de alunos na sala (P7).

Sim pois através dele eu posso detectar a deficiência do aluno, porém não é possível realizar o atendimento necessário ao aluno, devido a superlotação das salas e falta de profissionais (P9).

Sim, através dele a professora pode ver a deficiência do aluno, porém não é possível realizar o atendimento necessário ao aluno por falta de funcionário e salas super lotadas (P10).

As participantes (P7) consideram o DUA uma abordagem que permite ao professor identificar “*conhecimentos prévios dos alunos*” para construir novos conhecimentos a partir do que o aluno conhece. Também foi possível identificar que as participantes P9 e P10 reconhecem que o DUA auxilia a reconhecer a “*deficiência*” de aprendizagem do aluno e ao reconhecer essas barreiras propicia para que as mesmas sejam superadas, melhorando a qualidade do ensino.

A partir das respostas, constatou -se que, embora as participantes Concordem que o DUA é uma proposta promissora, a superlotação das salas de aula e a falta de profissionais limitam os professores a identificar as necessidades individuais dos alunos. A dificuldade em identificar as necessidades individuais dos alunos e em oferecer diversas formas de ensino, como preconizado pelo DUA, demonstram a necessidade de políticas públicas que visem reduzir o número de alunos por turma. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo diante desses desafios, é preciso buscar por estratégias inovadoras para oferecer múltiplas formas de ensinar/aprender para propiciar ambientes inclusivos, o que implica diretamente na efetivação do DUA.

Os estudos de Prais, Vitalino (2021) e Cristovam (2021) evidenciam uma relação direta entre o contingente de alunos e a dificuldade em implementar práticas inclusivas. Ambos os estudos indicam que turmas que excedem 28 a 30 alunos ou mais sobrecarregam os professores, dificultam a oferta de um ensino que atenda as singularidades e ao mesmo tempo as necessidades educacionais de todos os estudantes. É necessário oferecer condições de trabalho adequadas aos professores, aliada a processos formativos para que possam desenvolver práticas inclusivas. Recursos estruturais e formativos contribuem para que os professores estejam bem preparados para atender a demanda da Educação Inclusiva e para que os alunos possam prosperar em suas aprendizagens.

As participantes P15 e P20 reconhecem que o DUA é fundamental para a Educação Inclusiva. No entanto, apontam para alguns empecílios para a sua implementação, como a falta de tempo para elaborar o planejamento e a necessidade

de maior conhecimento em relação às abordagens do DUA.

O DUA é uma excelente metodologia, porém demanda tempo, pesquisa (referente as melhores metodologias p/ cada aluno) e um planejamento detalhado e extenso (P15).

Sim pode ser, contribuir para a Educação Inclusiva, pode detectar a deficiência, mas pela falta de informação se torna mais difícil de aplicar o DUA (P20).

Observou-se, nos argumentos da P15 e P20, que a necessidade de mais “tempo, pesquisa” e a “falta de informação” são fatores que limitam a implementação do DUA. Defendemos que é necessário investir em formação continuada de qualidade para professores, aproximando-os de bases científicas e metodológicas que os auxiliem a implementar práticas inclusivas em sala de aula, conforme afirmam Agostini e Render (2021, p. 489):

Faz-se necessário o investimento na formação e capacitação dos professores. Esse último eixo é central para implementação da escola inclusiva, pois são os professores que vivenciam diariamente os desafios das diferenças nas salas de aula.

As participantes P3 e P19 destacaram que a implementação dessa abordagem é dificultada pelas exigências inflexíveis do sistema educacional, caracterizado por um modelo padronizado e burocrático.

Sim, uma proposta que acrescente, porém, que devido a demandas engessadas ficam difíceis de serem aplicadas (P3).

Pode ser utilizado sim como proposta de ensino, mas novamente ressaltando que seria inviável aplica-lo diretamente nesse sistema de ensino “padrão” “concretado” “burocrático” (P19).

Constatou-se que a P3, ao argumentar que existem “demandas engessadas”, afirma que o sistema educacional é rígido, evidenciando a necessidade de mudanças para que ocorra a implementação de práticas inclusivas. Da mesma forma, percebe-se que a P19, ao utilizar adjetivos como “padrão”, “concretado” e “burocrático”, faz uma análise em relação ao sistema de ensino pouco adaptável e resistente a mudanças inovadoras, características comum do ensino tradicional. Esses desafios também são discutidos pelas participantes na transcrição do áudio 12 e 13 do GF (vide

Apêndice X).

A partir dos resultados da pesquisa, destacamos que é necessário romper com barreiras inflexíveis, sustentadas pelo sistema tradicional de ensino que impedem a implementação de metodologias universais. A efetivação da Educação Inclusiva, na perspectiva das participantes, converge com Mendes (2023), que afirma que a construção de um sistema educacional inclusivo demanda profundas transformações culturais.

A análise revelou que embora seja predominante que as participantes (n=17) Concordem que o DUA é uma ferramenta em potencial para a Educação Inclusiva e que pode contribuir significativamente com a qualidade de ensino, as participantes apontaram para diversas barreiras que implicam na sua implementação no contexto atual escolar. Fatores estruturais e organizacionais e principalmente a ausência de processos de formação de professores em DUA são alguns exemplos que ilustram restrições para a sua efetivação. É importante ressaltar que

O DUA consiste num conjunto de princípios baseado em evidência científica e configura-se em um modelo teórico-prático que visa maximizar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes nas classes comuns (Silva; Mendes, 2022, p. 64).

Com os resultados, evidenciou-se que os obstáculos indicados pelas participantes para a efetivação do DUA não invalidam sua importância, ao contrário, esses apontamentos alertam para a urgência de ações que visem a efetivação da Inclusão, sendo o DUA uma dessas possibilidades.

Diante dos desafios apontados pelas participantes para a implementação do DUA, a próxima seção aprofunda a compreensão sobre as percepções das docentes quanto à efetivação dessa abordagem em suas práticas pedagógicas.

4.5.3 O que Pensam as Participantes sobre a Implementação do DUA?

Para avaliar o impacto do processo formativo sobre o DUA e seu potencial para aprimorar as práticas inclusivas, as 17 participantes foram convidadas a avaliar se recomendariam a implementação do DUA, mediante justificativa (vide Apêndice W).

Constatou-se a adesão do DUA pela maioria das participantes (n=16), sendo que algumas participantes (n=12) afirmam que a efetivação do DUA está condicionada a fatores como o fornecimento de recursos institucionais e científicos, a reorganização da estrutura e do currículo escolar, e, principalmente, a oferta de formação continuada e aprofundada aos professores, ou seja, de modo geral as participantes sinalizam a necessidade de um planejamento cuidadoso e condições adequadas para a aplicação efetiva. A análise dos dados revelou que, embora a maior parte das participantes (n=12) tenham apontado para a necessidade de condições específicas para a implementação do DUA, algumas (n=4) Concordaram com a efetivação, sem indicar restrições prévias. Em contrapartida, uma participante se manifestou contrária a adoção dessa metodologia. A participante P3 Não Concorda com a implementação do DUA em razão do modelo atual de ensino, no entanto a participante não apresentou justificativas mais específicas, tal como se evidencia em sua resposta: "*Na forma atual de ensino, não*" (P3).

Sugerimos que, ao mencionar a "*forma atual de ensino*", a P3 pode estar relacionando a necessidade de transformações mais profundas no sistema educacional para a implementação do DUA. Também pode indicar a resistência docente em aderir às práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. A partir dessa resposta da P3 é importante considerar que tanto os alunos quanto os professores estão condicionados ao sistema tradicional de ensino, especialmente no que diz respeito à formação docente. Zerbato (2018) pontua que a formação colaborativa relacionada ao DUA se difere da formação clássica em que os professores estão habituados a serem receptores de informações teóricas transmitidas por um especialista.

Enfatizamos mais uma vez a importância de programas de formação continuada que tratem de propostas universalistas de ensino, como o DUA.

As participantes P4, P5, P6, P7 e P15 expressam concordância referente à implementação do DUA, no entanto, fazem algumas objeções como a necessidade de apoio institucional e científico, organização estrutural e curricular, além de políticas públicas para tornar possível a adesão às metodologias do DUA. As participantes P4 e P5 Concordam com a implementação do DUA, mas ressaltam a necessidade de

“suporte real” e “apoio” para que os professores possam colocar as abordagens do DUA em prática.

Sim, mas que seja dado um suporte real. Na realidade, dia a dia, as coisas são bem mais difíceis (P4).

Sim, com uma organização adequada e apoio o DUA seria uma ótima opção de trabalho desenvolvido na escola (P5).

Percebe-se que esses apontamentos corroboram com o que diz Prais e Vitalino (2021), que é necessário oferecer aos professores as ferramentas e o conhecimento prático necessários para a implementação de práticas inclusivas. Segundo as autoras, alguns programas parecem não ser suficientes para mobilizar os professores para essas ações (Prais; Vitalino, 2021).

Verificamos que a P6 não afirma explicitamente que recomenda o DUA, mas demonstra apoio à implementação, desde que haja condição para isso.

Acredito que muitos conceitos do DUA já estão presente dentro da cultura escolar, para essa metodologia ser melhor desenvolvida, dependeria de uma política pública mais eficaz (P6).

Percebe-se que a participante identifica o DUA na prática pedagógica e sugere que seja “*melhor desenvolvida*”. O reconhecimento do DUA na prática das docentes também é evidenciado na transcrição dos áudios 2, 9 e 10 do GF (vide Apêndice Y). A declaração da P6 se alinha ao que afirmam Agostini e Render (2021) sobre a importância de uma formação que leve em consideração o conhecimento prático dos professores, para integrar sobre eles os princípios do DUA. Neste sentido, destacamos que o DUA, na prática pedagógica, ainda é limitado e precisa de aprofundamento para que seja implementado de forma eficaz.

Para a P7, a fim de que seja possível a implementação do DUA, além da questão estrutural, é necessária a organização curricular.

Sim, se estivesse uma estrutura e um número razoável de alunos em sala e uma organização da grade curricular, onde os conceitos não seguem uma sequência (P7).

A P7 compreende que, para a implementação efetiva, é necessária a organização curricular que influencia diretamente na personalização do ensino para

atender às necessidades de aprendizagem. A perspectiva da P7 corrobora com Casagrande e Oliveira (2024) que discutem sobre organização curricular, que representa uma barreira para a implementação do DUA. Sustenta-se que o DUA visa romper com as barreiras que impedem o acesso de todos os estudantes ao conhecimento e que é necessário acabar com o currículo padronizado. Essa mudança, no entanto, demanda de políticas educacionais e ações para sua implementação, para adoção de currículos acessíveis e flexíveis, capazes de atender às necessidades de todos os alunos. Essa perspectiva se alinha à ideia de Vigotski (2019, 2021), que enfatiza a importância de reconhecer pontos fortes na criança com deficiência para promover estímulos para o seu desenvolvimento.

A P15 apresentou uma visão diferenciada das demais participantes, ao Concordar com a implementação do DUA e enfatizar a intencionalidade.

Sim. Recomendaria o DUA para todos os níveis de ensino. É uma proposta que contempla todas as idades, porém deve partir de uma pesquisa e deve ser intencional (P15).

Percebe-se que a participante reconhece que não basta apenas adotar as metodologias DUA, posto que é preciso um processo consciente, por meio da pesquisa. Essa perspectiva converge com os argumentos de Zerbato e Mendes (2021) que defendem uma abordagem fundamentada em pesquisas científicas. Defende-se a importância de aprofundar a formação teórica dos docentes para que possam orientar suas práticas pedagógicas de forma intencional e alcançar o sucesso com as propostas de aprendizagem do DUA.

Algumas participantes (n=7) (P9, P10, P11, P12, P14, P16, P18) apoiam a implementação do DUA, porém ressaltam como pré-requisito a importância da formação para os professores que permitam aprofundar conhecimentos sobre essas metodologias:

Sim, desde que houvesse profissionais capacitados para isso (P9).

Sim, desde que tenham profissionais capacitados (P10).

Sim, desde que tenham profissionais capacitados (P11).

Se tiver professor capacitado para trabalhar (P12).

Sim, com profissionais capacitados (P14).

Eu recomendaria, porém com ressalva de preparação prévia do quadro docente (P16).

Sim, A partir do conhecimento correto do DUA, por parte dos professores a implementação é possível (P18).

As participantes, ao destacarem a necessidade do aprimoramento profissional, demonstram a compreensão de que a apropriação das metodologias universais do DUA exige um processo de formação contínuo e específico. Capellini, Cristovam e Lopes (2022), ao tratarem das dificuldades formativas dos docentes, defendem um modelo formativo colaborativo, em que os professores se envolvem em diálogo contínuo, reflexão e experiências de aprendizagem compartilhadas para aprimorar sua compreensão e implementação do DUA.

Defendemos a implementação de propostas formativas que permitam aos professores expressarem as necessidades específicas de seu trabalho na utilização das metodologias do DUA por meio do diálogo e reflexão, e, que, apoiados na literatura científica, encontrem nas ações formativas e colaborativa recursos necessários para suprir essas necessidades. Mendes (2023) ressalta a importância da formação participativa e colaborativa em DUA para favorecer a prática individual do professor além de promover uma cultura de Inclusão.

Em contrapartida, um grupo menor de participantes (n=4) (P13, P17, P19, P20) apresenta concordância irrestrita, destacando os benefícios para a implementação do DUA:

Sim. Sequência de conteúdos (P13).

Sim, pois é uma proposta que trabalha de uma maneira que facilitaria o trabalho do docente (P17).

Sim, pois valoriza todos os aspectos de desenvolvimento da criança (P19).

Sim, porque ajuda não só o aluno que precisa de atendimento, mas auxilia a professora em executar o ensino (P20).

Observou-se que as participantes expressam apoio incondicional à implementação do DUA e destacam os benefícios como a “*organização do conteúdo*”, “*facilidade ao trabalho docente*” e “*desenvolvimento integral da criança*”. Embora apresentem uma compreensão positiva do DUA, as justificativas não apresentam aspectos mais específicos para a sua implementação.

Para Silva e Mendes (2022), a formação em DUA promove uma abordagem proativa na aplicação curricular, pois considera as diversas necessidades dos alunos, no entanto essa abordagem exige melhor organização do conteúdo. Como afirmam Prais e Vitalino (2021, p. 236), “no momento que o professor consegue encontrar um caminho possível para a aprendizagem do aluno, ela acontece”. Além do mais, o DUA visa o desenvolvimento integral da criança, pois essa metodologia oferece múltiplas formas para o processo-aprendizagem (Heredero, 2020). Como visto, o DUA proporciona o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico para todos os alunos.

A análise dos dados permitiu identificar pontos convergentes e divergentes entres as participantes quanto à implementação do DUA. Ficou evidente que a maioria das participantes (n=16) o recomendam. Desse total, algumas (n=4) indicam sua implementação sem restrições. Em contrapartida, uma boa parte das participantes (n=12) Concordam com sua implementação, porém com ressalvas importantes, como apoio institucional e científico, organização estrutural e curricular, além de políticas públicas para aderir às metodologias do DUA.

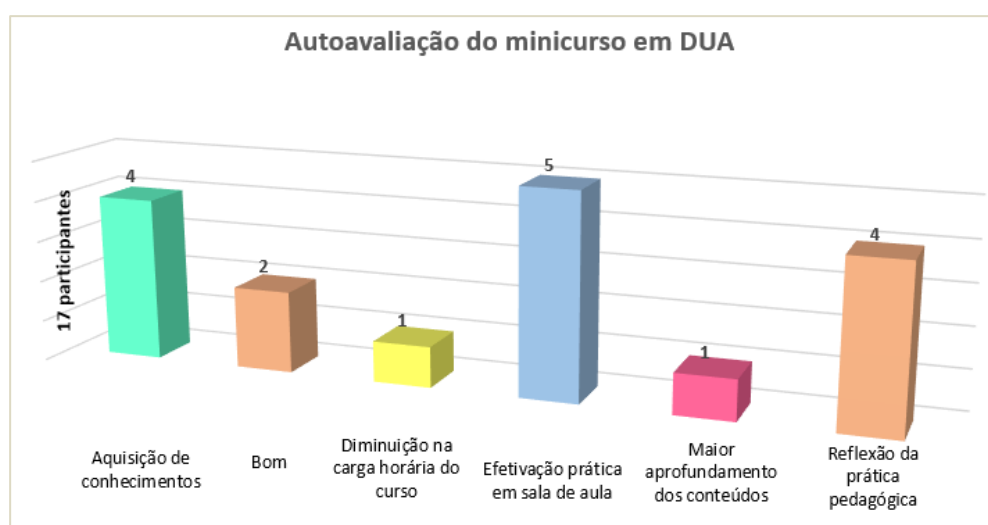
O resultado também indicou que apenas uma participante não indica a implementação do DUA. Esse resultado, embora pouco expressivo, sugere a necessidade de pesquisas que investiguem as razões específicas que levaram essa profissional a esse posicionamento. Considera-se que a identificação de barreiras sistêmicas e a proposição de soluções para superá-las são fundamentais para a implementação do DUA na prática pedagógica.

Os resultados indicam uma receptividade positiva das docentes em relação à implementação do DUA. No entanto, evidenciou-se a necessidade de ações de formação continuada que capacitem professores a aprofundarem seus conhecimentos teóricos e práticos para a utilização dessa metodologia. Para analisar as contribuições de uma formação baseada nos princípios do DUA aos docentes, solicitamos que as participantes avaliassem o minicurso e sobre como os conhecimentos adquiridos impactaram na prática pedagógica. Os resultados dessa avaliação estão detalhados na próxima seção.

4.5.4 Relato das Experiências das Participantes: Desempenho, Aprendizagem e Impacto Profissional

Foi proposto às participantes que realizassem uma autoavaliação do minicurso, levando em conta o desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional (vide Apêndice X). O resultado demonstrou satisfação de 100% das participantes (n=17), sendo possível analisar os impactos positivos para a prática profissional das docentes, tal como pode ser evidenciado na Figura 7, abaixo:

Figura 7 – Avaliação do minicurso em DUA pelas participantes



Fonte: Dados elaborados pela autora (2024).

Evidenciou-se que algumas das participantes (n=4) avaliaram o minicurso sendo importante para a aquisição de conhecimentos; outras participantes (n=4) avaliaram que a formação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica; algumas (n=5) avaliaram a formação e as abordagens do DUA na efetivação prática em sala de aula; além das participantes (n=2) que avaliaram a formação como “bom”, porém sem descrever os aspectos da formação. Por fim, apenas uma participante (n=1) avaliou que a proposta precisa ser mais aprofundada, em razão da dinâmica do tempo em que foi aplicada, e, outra participante (n=1) que sugeriu modificação na carga horária do curso. Constatou-se que algumas participantes (n=4) avaliaram o minicurso de forma positiva e destacaram os benefícios como a aquisição de novos conhecimentos não contemplados na graduação.

Bom pois nos deu a oportunidade de conhecer o sistema do DUA (P9).

Foi bom pra mim pois tive várias informações que não sabia, pois na graduação não fala sobre isso (P10).

Bom, para aprender o que é o DUA (P14).

Consegui absorver muito da teoria e conceitos discutidos (P19).

A avaliação revelou a percepção das participantes sobre a importância do minicurso com as abordagens no DUA, uma vez que essa temática não foi observada e nem aprofundada nos cursos de formação inicial das participantes. Zerbato e Mendes (2021) descrevem as mudanças positivas a partir do programa de treinamento em DUA que realizaram, no qual os professores relataram se sentirem mais confiantes e preparados para implementar estratégias inclusivas após participarem do treinamento. Segundo as autoras,

estratégias formativas pautada nos pressupostos do DUA e da colaboração demonstraram-se como ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, bem como na formação inicial e continuada dos participantes (Zerbato; Mendes, 2021, p. 16).

Evidenciou-se que as participantes consideram os conhecimentos adquiridos no minicurso como válidos. Defende-se que esses resultados reforçam a importância de investir em programas de formação continuada e proposta de estudos científicos, como este que foi desenvolvido, que auxiliem no desenvolvimento profissional das/dos docentes.

Analizou-se que as participantes (n=4) (P5, P6, P7 e P15) enfatizaram que o minicurso as levou a refletirem sobre a prática pedagógica e intensificou um olhar crítico em relação à Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.

O minicurso me fez refletir sobre minha prática em sala de aula, minha visão de Educação Inclusiva e Educação especial. Foi válido e muito proveitoso (P5).

O curso foi bom, a prof (pesquisadora) atenciosa e competente no domínio do assunto. É sempre interessante conhecermos mais conceitos com teorias acadêmicas para refletir sobre a nossa prática (P6).

Sim, o minicurso foi bom e sem saber até então do conhecimento do DUA, já levamos em prática algumas atividades (P7).

Posso dizer que através do minicurso passei a olhar mais criticamente o conceito de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial (P15).

Os resultados indicam que as reflexões das participantes sobre a ação pedagógica em consonância aos conceitos do DUA podem contribuir para que sejam abordadas as metodologias universais, a fim de se promover a Educação Inclusiva. Segundo Silva (2019), o objetivo dessa formação não é dar respostas imediatas para todos os anseios e dificuldades apresentadas pelos professores, mas proporcionar uma reflexão sobre as metodologias do DUA que os mobilizem para tornar os ambientes de aprendizagens mais inclusivos.

Defende-se, portanto, que os processos formativos fundamentados no DUA são necessários para proporcionar aos docentes a reflexão e a troca de experiências que contribuem significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para a promoção da Inclusão. A P3, P12, P17, P18 e P20 avaliaram de forma positiva o minicurso, e sinalizaram para possível aplicação em sua prática pedagógica.

Gostei muito, um novo aprendizado sobre algo que ainda não conhecia e que influenciou na minha prática docente (P3).

Bom, pois sempre aprendemos alguma coisa (P12).

Para o meu aprendizado profissional e pessoal foi muito significativo. Abriu novos horizontes e possibilidades de trabalho (P17).

O minicurso foi muito positivo agregando conhecimento e experiência (P18). Bom, gostei do curso e me fez pensar diferente para planejar (P20).

Identificou-se, nas respostas, que a formação em DUA por meio do minicurso contribuiu significativamente para o aprimoramento profissional das participantes. A P3 afirmou que a formação em DUA “*influenciou*” a sua prática; a P12 indicou que aprendeu “*alguma coisa*”; a P17 disse que a partir da formação “*abriu novos horizontes e possibilidades de trabalho*”; da mesma forma, a P18 destacou que a formação agregou “*conhecimento e experiência*”, e, por fim, a P20 evidenciou que a formação a “*fez pensar diferente para planejar*”.

Zerbato e Mendes (2021) descrevem que, após passarem pela formação, os professores passam a incorporar métodos de ensino mais diversos e envolventes. Da mesma forma, Capellini, Cristovam e Lopes (2022) constataram que a formação em DUA contribui nas práticas pedagógicas das/dos professores, indicando influência direta da formação nas suas abordagens profissionais.

O DUA impulsiona os docentes a buscarem alternativas e aprimoramento para a ação pedagógica que atendam às necessidades diversificadas de seus alunos, pois,

ao se depararem com os princípios e estratégias do DUA, encontram novas possibilidades para aprimorar sua práxis e tornar o ensino mais inclusivo e eficaz. As participantes P11 e P13 avaliaram o minicurso como “bom”.

Bom (P11).

Foi bom. Penso que poderia diminuir os encontros. Ex.: Ao invés de 1h, deveria ser de 2h e assim diminuir os dias também (P13).

A P16 fez críticas às abordagens realizadas, porém de forma superficial em razão do tempo de aplicação do minicurso, que, em sua opinião, poderia ter sido melhor aprofundado para proporcionar melhor clareza.

O minicurso “pincelou” o conceito, mas para a sua efetividade no processo de aprendizagem faz-se necessário um aprofundamento para maior entendimento (P16).

Concordamos que, cada nova abordagem do DUA necessita de tempo para sua compreensão, fundamentação e aplicação prática, dessa forma, não é possível contemplar todos os aspectos do DUA em um processo formativo de curto prazo. Zerbato (2018) defende programas de treinamentos mais longos e com aprofundamento. Oliveira (2021) aponta que o tempo dedicado à Educação Inclusiva em programas de treinamentos são limitados.

O panorama geral dos resultados da pesquisa encontra-se disponível no quadro síntese (Apêndice Z) deste trabalho.

Os resultados revelaram a unanimidade da satisfação, em que foi identificado que a formação proporcionou aquisição de novos conhecimentos, estimulou a reflexão sobre a prática pedagógica e contribuiu para a possibilidade da implementação de estratégias docentes mais inclusivas.

Tornou-se evidente a necessidade de implementar a formação em DUA, como a proposta desta pesquisa, ampliando a todo o contexto educacional. Compreende-se que a formação docente exige um processo formativo contínuo que contemple metodologias universais como o DUA. Portanto, defendemos o DUA como proposta de ensino universalista em programas de formação inicial, continuada, extensão, entre outros, a fim de ampliar as possibilidades para que mais professores conheçam essa metodologia e dela se apropriem para orientar práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou analisar uma proposta de formação continuada colaborativa fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Instituição pública de Ensino, no estado do Paraná.

A pesquisa teve como base teórica a obra *Problemas da Defectologia* de Vigotski (2019, 2021), na qual o autor propõe uma nova abordagem para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, enfatizando as relações sociais e culturais. Na obra, o autor destaca o conceito de deficiência como proveniente das relações socioculturais. Ele também introduz o conceito de compensação como um processo de adaptação desenvolvido pelas pessoas com deficiência, e de Educação Social, que visa romper com a exclusão social e o ensino raso, oferecendo oportunidade ao desenvolvimento que valorize a diversidade. Com essas abordagens, Vigotski antecipa os princípios da Educação Inclusiva e contribui para a construção de uma educação equitativa.

Além dos aspectos centrais da obra de Vigotski, este estudo apresenta a diferenciação conceitual entre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Compreendemos a Educação Especial, historicamente, como uma modalidade de ensino para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais. A Inclusão como um movimento social e político que luta por direitos e oportunidades iguais para todos, e a Educação Inclusiva, que se alinha com a perspectiva vigotskiana, defendendo uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características.

A Educação Social de Vigotski nos serviu de base para a Educação Inclusiva, e é sob essa perspectiva que discorreremos sobre a metodologia universalista do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

No estudo, apresentamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma abordagem metodológica que visa atender à diversidade de aprendizagem fundamentada sob três princípios: a) Engajamento; b) Representação; e c) Ação e Expressão, que sugerem múltiplas formas de ensinar e aprender, por meio da flexibilização curricular. A relevância do DUA é propiciar ambientes mais inclusivos, promovendo o desenvolvimento de todos os estudantes.

A pesquisa visou produções acadêmicas que tratam do DUA para o processo de formação de professores e as contribuições para a Educação Inclusiva. Os resultados obtidos indicam que existem poucos trabalhos que abordam especificamente à discussão sobre propostas formativas fundamentadas no DUA para os docentes da Educação Básica. Também demonstraram que a formação docente contínua colaborativa e reflexiva é fundamental para a implementação do DUA, mas que, no entanto, há desafios a serem superados como a resistência a mudanças e a falta de conhecimento sobre essa metodologia por parte dos docentes.

Na presente pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), do tipo pesquisa-ação (Thiollent, 1997; Gil, 2017), empregamos como instrumentos para a coleta e produção de dados: 1. Questionários (Marconi; Lakatos, 2017); 2. Grupo Focal (Gatti, 2005); 3. Minicurso (Silva; Almeida, 2020); e 4. Validação dos resultados por meio da escala de *Likert* (Moreira; Ferreira; Ferreira, 2014). Os dados foram organizados e sistematizados, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

As intervenções com a pesquisa ocorreram em seis encontros em uma Instituição pública de ensino, em que: I) Explicamos às participantes o objetivo e o trâmite da pesquisa, aplicamos questionário e o GF; II) abordamos as diferenças conceituais entre Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Discutimos os principais aspectos da obra *Problemas da Defectologia* como Compensação, a concepção de deficiência segundo Vigotski (2019) e o conceito de Educação Social; III) abordamos o DUA e tratamos de sua origem, definições, características e diretrizes; IV) apresentamos os princípios do DUA e a flexibilização curricular; V) realizamos a análise detalhada de um planejamento de aula com base no DUA; e VI) aplicamos o questionário, a escala de *Likert* e realizamos o GF para validar a proposta formativa do DUA.

A pesquisa teve a adesão 20 profissionais, com formação superior em diversas áreas da educação, com a atuação profissional entre 1 e 29 anos.

Em relação à proposta do minicurso, foi fundamentada no DUA em que a escolha das abordagens temáticas teve como ponto de partida o interesse das docentes para aprofundar os conhecimentos e fomentar novos saberes sobre o DUA, objeto do nosso estudo.

Quanto aos resultados da pesquisa, constatou-se que: I) os conhecimentos prévios das participantes em relação ao conceito de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva é limitada, pois as participantes reconheceram a Educação Especial marcada por uma visão medicalizada e individualizante que contradiz as diretrizes da legislação brasileira. A maioria das participantes consideraram que Inclusão Escolar refere-se à inserção dos alunos com deficiência no ensino regular e a Educação Inclusiva como a oferta de oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência. A análise geral das concepções individuais e coletivas revelou que as participantes associam a Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva como termos equivalentes. Embora algumas das respostas fossem parcialmente corretas, é necessário aprofundar o debate sobre esses conceitos; II) evidenciou-se que as participantes têm dificuldades em afirmar quais encaminhamentos didático-pedagógicos utilizam para trabalhar com as especificidades de cada aluno, o que indica que elas não têm clareza acerca de quais encaminhamentos são os mais adequados para atender à diversidade; III) constatou-se, por meio da análise do planejamento de aula fundamentado nos princípios do DUA, que as participantes consideraram a proposta interessante para a Educação Inclusiva, pois permite a flexibilização curricular e o amplo acesso dos alunos aos conteúdos, o que contribui para as aprendizagens significativas. No entanto as participantes demonstraram preocupação em relação ao currículo e o tempo para que seja desenvolvido o planejamento de aula utilizando os princípios do DUA.

Quanto à validação dos conhecimentos adquiridos no minicurso, a análise revelou que: a) a maioria das participantes defendem a necessidade de atendimento especializado em SRM para a Inclusão Escolar; b) poucas participantes não se posicionaram de forma clara sobre o acesso dos alunos em escolas regulares para garantir a Inclusão Escolar; c) quase metade concordam que a Educação Inclusiva busca garantir acesso e participação com equidade para todos os alunos; d) da mesma forma, metade das participantes se mostraram favoráveis a encaminhamentos didático-pedagógicos diferenciados para alunos da Educação Especial nas salas de ensino regular; e) a maioria afirma ter aplicado o DUA intuitivamente na prática pedagógica, sem conhecer o conceito; f) a maioria das participantes também reconhece as contribuições do DUA como estratégia promissora para a Educação

Inclusiva; g) quase todas concordam que a falta de conhecimento docente é um obstáculo para a implementação do DUA; h) a maioria ainda concorda que a falta de recursos inviabiliza a efetivação do DUA; e i) quase todas concordam que a falta de tempo é um obstáculo para elaborar o planejamento de aula a partir dessa metodologia.

Referente à validação do minicurso, os resultados indicam que há um consenso em torno da importância do DUA: a) a maioria das participantes consideram que o DUA é uma ferramenta com potencial para garantir a Inclusão; b) as participantes são unânimes em afirmar que o DUA pode promover a aprendizagem de todos os alunos e viabilizar a Educação Inclusiva; e c) mais da metade das participantes afirmaram que a efetivação do DUA está condicionada a fatores como o fornecimento de recursos institucionais e científicos, à reorganização estrutural do currículo escolar e, principalmente, à oferta de formação continuada e aprofundada aos professores; no entanto quatro participantes concordaram com a efetivação sem indicar restrições prévias, e, uma é contrária a adoção dessa metodologia.

Em relação à avaliação da proposta formativa fundamentada no DUA: a) mostrou-se que a satisfação da proposta formativa foi unânime entre as participantes; o que demonstra a importância de abordagens formativas como a proposta deste estudo; b) evidenciou-se impactos positivos, como a aquisição de conhecimentos pelas docentes, o que demonstra a eficácia da proposta em promover o desenvolvimento profissional; c) constatou-se que a formação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica inclusiva, o que demonstra o interesse das participantes em aplicar esses conhecimentos em suas aulas para um ensino diversificado; d) confirmou-se que a formação e as abordagens do DUA são promissoras para a efetivação de prática inclusivas em sala de aula; e) verificou-se que a proposta formativa foi considerada “bom”, o que indica que as participantes a perceberam como uma experiência valiosa e relevante para sua prática profissional; f) constatou-se que, embora a maioria das participantes tenha avaliado positivamente a proposta, um número pequeno de participante avaliou que a proposta precisa ser mais aprofundada, o que sugere a ampliação da proposta do minicurso.

Os resultados indicam uma receptividade positiva das docentes quanto aos benefícios da formação fundamentada no DUA para as/os professores da Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. Evidenciou-se também: a) a relevância da proposta formativa; b) a aquisição de conhecimento; c) contribuição para a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas; d) que o DUA é uma abordagem promissora para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas; e) que a proposta formativa tem impactos positivos na prática das docentes; e f) que as docentes têm interesse em aprofundar conhecimentos no DUA para fomentar práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda constatou-se que o minicurso fundamentado no DUA contribuiu significativamente para orientar e transformar as práticas pedagógicas das docentes. Ao fornecer conhecimentos teóricos e a análise prática sobre os princípios do DUA para a Educação Inclusiva, o minicurso capacitou as professoras a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e equitativos, pois as participantes relatam utilizar o DUA de forma parcial com a flexibilização de conteúdos, atividades e materiais didáticos para atender às necessidades de todos os alunos.

Embora os resultados demonstrem algumas implicações para a efetivação do DUA, as participantes têm interesse em ampliar o conhecimento nas suas abordagens.

Diante dos resultados, apontamos para a necessidade da ampliação da proposta da formação sobre o DUA, tendo em vista sua eficácia na efetivação da Inclusão Escolar.

Esperamos que este estudo incentive novas pesquisas a desenvolverem programas formativos inovadores para professores da educação básica, aproximando-os dos conhecimentos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Acreditamos que essa aproximação poderá orientar na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, que considerem a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, defendemos que é indispensável a formação de professores fundamentada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Embora o conceito seja pouco explorado na literatura científica nas etapas da Educação infantil e Anos Iniciais, no que diz respeito à formação docente, os resultados indicam o DUA como uma proposta inovadora que, ao ser incorporado na prática pedagógica, torna o ensino acessível a todos os estudantes consolidando, de fato, a Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e Design Universal para Aprendizagem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, jul./set. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALMEIDA, R. de C. G. de O.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Desenho Universal para Aprendizagem e tecnologia assistiva: oferta de recursos para aluna com paralisia cerebral na classe comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 36, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63078. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63078>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 121-146, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290>. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988. cap. 22, p. 395-420.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria e supervisão técnica por Leandro Miletto, 1º ed.; Porto Alegre: Artmed, 2009, 216 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e é psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BIAZUS, G. F.; RIEDER, C. R. M. Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no processo de alfabetização de escolares: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 69, p. 1 –15, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33317. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33317>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 3020–3033, dez. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16065. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16065>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BORGES, F. A.; ALVES, L. H. B. Formação inicial de pedagogos(as) numa perspectiva inclusiva: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 37, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69695. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69695>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. [Declaração (1994)]. **Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04. nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República a. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 20 de dezembro de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

CALEGARI-FALCO, A. M.; ALENCAR, G. A. R. de; MOREIRA, J. A. da S. A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0844–0859, mar. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16324. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16324>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; CRISTOVAM, M. O. de C. F.; LOPES, S. F. Consultoria colaborativa do professor da educação especial para práxis inclusivas no ensino fundamental com base no desenho universal para aprendizagem (DUA). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2022, Braga. **Livro de atas do congresso luso brasileiro de educação inclusiva - textos completos**, Braga: [s.n.], , 2022. p. 84-94. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/EvelinaBrigido/publication/364310603_ATAS_Textos_Completos/links/6345a0

71ff870c55ce1a2a39/ATAS-Textos-Completo.pdf#page=90. Acesso em: 14 jun. 2023.

CARDOSO, E.; CASTELINI, A. L. de O.; SOUSA, C. M. A. de O. A. Práticas inclusivas em contexto: ações de comunicação acessível em Portugal e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2990–3004, dez. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16063. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16063>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. C.; OLIVEIRA, J. P. de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614 25, p. 1–25, 2024. DOI: 10.5902/1984686X67410. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 09 out. 2024.

CASTELINI, A. L. de O.; SOUSA, C. M. A. de; SILVA, D. Q. da. Aportes do Desenho Universal para Aprendizagem nas Práticas de Leitura mais Acessíveis: Mobilizando Saberes na Formação Docente. *In: I Conferência Internacional de Recerca en Educació*, 2019, Barcelona, **Educació 2019: Reptes, tendències i compromisos**, Barcelona: LiberLibro, 2020, p. 740-748. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/164579>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY.. Universal design for learning guidelines version 2.2. **CAST**. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 31 jul. 2023.

COELHO, J. R. D. ; GÓES, A. R. T. A. Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na educação matemática inclusiva. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46551/emd.e202122>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/4134/4668>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 25, p. 1–26, 2022. DOI: 10.5902/1984686X67410. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/67410>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CORREA, Y.; MORO, T. B.; VALENTINI, C. B. Tecnologia Assistiva na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2963–2970, dez. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para Aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 229690, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CRISTOVAM, M. O. de C. F. **Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA**. Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2021. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214694>. Acesso em 14 jun. 2023.

CRUZ, A. P.; PANOSSIAN, M. L. Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 23, p. 1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63445. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63445>. Acesso em: 18 jun. 2023.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145- 156, set/dez, 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. S. Paulo, Brasilience, 2007, p. 324

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed: 1º Edição, 1999.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, n. 19708096, p. 1–13, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19708.096. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19708>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353–370, abri./jun. 2018. DOI: 10.5902/1984686X28701. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERREIRA, F. da S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 1307–1324, maio 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15127. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15127>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FIATCOSKI, D. A. S.; GÓES, A. R. T. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na educação matemática inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 13, p. 1–24, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55111. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55111>. Acesso em: 14 jun. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. S. Paulo, SP: Atlas, 2017.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. GLAT, R. (org.). 2 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GLAT, R. **A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIANGRECO, M., RUELLE, K. Page 40. Charge 2002, **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/em-2030-brasil-tera-a-quintapopulacao-mais-idosa-do-mundo/>. Acesso em: 01 set. 2024.

GONÇALVES, U. T. V.; MELLO, E. M. B. Inovação pedagógica: uma formação continuada em Desenho Universal para Aprendizagem. Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, [S.l.], 14, Rio Grande do Sul nov./dez. 2022. **Anais [...]**, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Pampa, 2022. Disponível em: https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/25767/etp1_resumo_expandido_25767.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

GUTIERREZ-SALDIVIA, X.; NAVARRO, C. B.; DIAZ-LEVICOY, D. O Desenho Universal para a Aprendizagem como metodologia de ensino de matemática na formação de futuros professores de Educação Especial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, n. 23731, p. 2177-6059, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23731>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v46/2177-6059-roteiro-46-e23731.pdf>. Acessos em: 15 jun. 2023.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HEREDERO, E. S.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 1018–1037, maio 2020. DOI: 10.21723/riasee.v15iesp.1.13514. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 14 jun. 2023.

HEREDERO, E. S.; PLETSCH, M. D. O desenho universal para aprendizagem. Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7pYfDkwkvuU&t=642s> Acesso em: 29 dez. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Senso 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

JEREMIAS, S. M. F.; GÓES, A. R. T.; HARACEMIV, S. M. C. Tecnologias Assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do Desenho Universal e do Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 3005–3019, dez. 2021. DOI: 10.21723/riasee.v16iesp.4.16064. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16064>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LEITE, E. A; BRAZ, R. M. M. **A construção de um novo olhar**: formação inicial/continuada em práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). WIAEI: Universidade Federal Fluminense, jun. 2021. DOI:10.13140/RG.2.2.27651.84003/12021.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, S. Paulo, v. 29, n. 3, p. 432-441, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>. Disponível em: scielo.br/j/pusp/a/rgb3ZxCpLqtsCRZHNKqmRrk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 11 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectiva teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230034, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230034.

MAINARDES, J. **Alfabetização e Prática Pedagógica**: trajetórias & vivências. Curitiba: CRV, 2021. 194 p.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 105-115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8º ed., atual. S. Paulo, SP: Atlas, 2017.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 020010, p. 1-27, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. 184 p.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escola. In: VICTOR S. L., VIEIRA A. B., OLIVEIRA I. M. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 61-83. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/381351559/Ebook-Educacao-especial-inclusiva-1-pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

MENDOZA, B. de A. P. **Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: formação de professores para elaboração de planos de aula. Orientadora: Adriana Garcia Gonçalves, 2022. Tese (doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16425>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MENEZES, A. L.; ALVES, C. B. Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 51, p. 1–20, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66118. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66118>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

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

MEYRELLES DE JESUS, D. **Ética na pesquisa**: ética na coleta, na produção e análise de dados desenho universal para aprendizagem. Youtube, 2021. Disponível em: https://youtu.be/Nca5-4NxoB0?si=wUaiVZPo_NVAUMz7. Acesso em: 01 mar. 2024.

MOREIRA F. A.; FERREIRA A. G.; FERREIRA J. A. Escala de Satisfação de Professores de Educação Física: Procedimentos de Construção e Validação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 17, n. 40, p. 26-39, jan/abr, 2022.

MUZZIO, A. L.; CASSANO, A. R.; GÓES, A. T. R. Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de matemática no Paraná. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 28, n. 45296, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202245296>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193570127062>. Acesso em: 27 jun. 2023.

NEVES, F. P. de L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de matemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 020009, p. 1-30, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portal/deperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1153>. Acesso em: 26 jun. 2023.

NÚÑEZ-SOTELO, E.; CRUZ, M. L. Contribuciones del Diseño Universal para el Aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, n. 270126, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zYLT9cXKbhpKnkrFHRgffJs/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. R. de P. e; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: complementares ou excludentes?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 3034–3048, dez. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16066. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16066>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. R. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Física**: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva. Orientadora: Adriana Garcia Gonçalves. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14772>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. R. de P. E.; MUNSTER, M. de A. V.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675–690, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2023.

OLIVEIRA, S. G. da S.; DIAS, V. B. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 11, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X65513. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65513>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, E. K. S. S. A comunicação alternativa enquanto instrumento de garantia de processos dialógicos e acesso curricular para crianças que “não falam”. **Revista GESTO-Debate**, v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.18573>. Acesso em: 15 dez. 2023.

ORLANDO-BACCIOTTI, P. d'A.; CAMPOS, J. A. de P. P. Educação especial e formação continuada de professores de educação física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 649-665, abr./jun. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.13449. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13449>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C. de; ROCHA, M. G. de S. da. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2971-2989, dez. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16062>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **REEDUC - Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de. Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na aprendizagem. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de; RABELO, L. C. C. ; MOREIRA, S. C. P. C ; ASSIS, A. R. de (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. 1ª Edição. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, pp. 13-25, 2021.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. Orientadora: Célia Regina Vitaliano. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=468:prais-jacqueline-lidiane-de-souza>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PRAIS, J. L. de S.; STEIN, J. de Q.; VITALIANO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 020091, p. 1-25, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1268>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Formação docente para práticas inclusivas subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226-239, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57043>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300226&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 14 jun. 2023.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, n. 011, p. 1-25, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64667>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudo de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Acesso em: 28 set. 2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário, **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 29, n. 3, p. 288-290, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i3/2597>. Acesso em: 28 set. 2023.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **Lev Semionovitch Vigotski**: Problemas da Dedectologia. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: 1º Ed. Expressão Popular, 2021. 239 p.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318..

ROSÁRIO, G. C. de S. do; PAPI, S. de O. G. Coordenação Pedagógica: atuação junto aos professores para a inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, n. 21458, p. 1-17, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.21458.096. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21458>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SAMPAIO, J. D. B. **Desenho Universal Para Aprendizagem**: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Orientadora: Suelene Regina Donola Mendonça. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Juliana-Delpasso-Bistrican-Sampaio.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. M. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul./set. 2021.

SANTOS, S. F.; GHILARDI-LOPES, N. P. Relato de experiência do uso de um kit inclusivo para educação ambiental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 22, p. 1-31, 2022. DOI: 10.5902/1984686X62373. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/62373>. Acesso em: 15 jun.

2023.

SILVA, D. C., ALMEIDA, V. P. O minicurso na formação continuada de professores de línguas de uma escola cooperativa: do processo formativo à efetivação da experiência **Devir Educação**, 2020, p. 112–126. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.200>. Acesso em: 16 jun. 2023. .

SILVA, F. de L. B. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem**. Orientadora: Munique Massaro. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21286>. Acesso em: 14 jun. 2023

SILVA, M. do C. L. da; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o Desenho Universal para a Aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 60–78, jan./abr. 2022. DOI: 10.23864/cpp.v7i17.768. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/768>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, P. S. G. da. O Desenho Universal Para Aprendizagem na concepção reflexiva da formação docente na educação matemática inclusiva. *In*: XXIII EBRAPEM. GD n. 13. São Paulo, 2019. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul. 2019. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/eventos/index.php/EBRAPEM/EBRAPEM2019/paper/viewFile/569/831>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, T. M., NUNES, L. R. D. P. O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos. *In*: NUNES, L. R. D. P., ed. **Autoscopia: Uma ação reflexiva sobre a prática docente** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 45-88. ISBN: 978-65-87949-10-9. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786587949109.0004>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6k6kj/pdf/nunes-9786587949109-04.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, W. N. da. Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Marília, v. 4 , n. 2, p. 133-134, jul./Dez. 2020. Resenha. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7771>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

SOUZA, E. V. de; PIEDADE, F. J. D. da; PASTORIZA, B. dos S. Um olhar para inclusão escolar através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *In*: Encontro de Debates sobre o Ensino de Química – Celebrar a Vida, 41, Rio Grande do Sul, 2022. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Instituto Federal Sul-Rio Grandense, 2022. p. 1-8. Disponível em: <https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/article/view/185>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, I. M. da Silva de. **Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual**. Orientadora: Márcia Denise Pletsch. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4806>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUZA, M. F. de; DAMÁZIO, M. F. M. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 897–913, out. 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.12946. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12946>. Acesso em: 14 jul. 2023.

SOUZA, M. M. M. de. Adequações Pedagógicas e Tecnologia Assistiva: Uma Formação Docente na Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. In: XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, Marília, 2018. **Anais [...]** Marília: Unesp, 2018. Disponível em: <http://ocs-jee.marilia.unesp.br/index.php/JEE>. Acesso em: 20 set. 2023.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set/dez, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/32668/17610>. Acesso em: 15 set. 2023.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação em educação**: formação e participação. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, J. P.; CRUZ, L. P.; CABRAL, L. S. A. Concepções sobre deficiência importam? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e. 0200, p. 545-558, 2021.

TOZATO, E. B. B.; SILVA, R.; GÓES, A. R. T. Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Intersaberes**, [S.l.], v. 16, n. 37, p. 203–227, jan./abr. 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i37.1854. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1854>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNESCO. Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.

VELASCO, G.; BARBOSA, R. da S. Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 19, n. 022056, p. 01-20, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id688. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/688>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas - Tomo Cinco.

Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, 1º ed.; S. Paulo: Expressão Popular, 2021, 239 p.

ZARA, T. de O. **Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado**. Orientadora: Clarilza Prado de Sousa. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27824>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G.. O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147233730>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continua)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
1	2017	Artigo	A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar	Pletsch, Souza, Orleans	Este artigo discute a escolarização de pessoas com deficiências, tomando como referência os conceitos de diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão escolar. Em termos metodológicos, empregamos os referenciais qualitativos e analisamos a literatura especializada, assim como documentos oficiais. Dialogamos também com dados do banco de dados do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Nossas análises evidenciam, entre outros aspectos, a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das ações pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiências, em particular com deficiência intelectual. Igualmente, mostram as possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem.	Não
2	2018	Artigo	Atitudes e Práticas Pedagógicas de Inclusão Para o Aluno Com Autismo	Faria, Teixeira, Carreiro, Amoroso, Silvestre de Paula	O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete o aproveitamento escolar do aluno e o funcionamento adaptativo nos ambientes social e familiar. Os objetivos do estudo foram verificar conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas junto a alunos com o transtorno. Esse estudo teve desenho transversal descritivo com a participação de 217 professores da educação básica de uma rede pública. O instrumento de coleta de dados foi um questionário que averiguou conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Os resultados indicaram que 84,8% dos profissionais reconheceram corretamente a presença de fatores associados a déficits de interação social, comportamento e comunicação, mas 30% cometeram erros na compressão dos fatores etiológicos. Considerando a opinião dos 102 (47%) professores participantes do estudo que tinham tido alunos com TEA em algum momento de sua atuação profissional, verificou-se em média que 70,56% deles concordavam com praticamente todas as ações educacionais e pedagógicas do Desenho Universal da Aprendizagem. Porém, a implementação dessas técnicas na prática não conseguia atingir o mesmo nível, já que essas ações eram utilizadas em média por 56,87% dos professores. O estudo possibilitou, a partir do relato dos professores, mapear integradamente aspectos essenciais que devem fazer parte de acomodações e/ou adaptações curriculares para alunos com TEA. A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial requer transformações nos sistemas de ensino que incluam práticas pedagógicas pensadas para o sucesso da aprendizagem destes alunos. Em geral, o ensino destes estudantes, em contexto das classes de ensino comum, é pensado, especificamente, por meio de acomodações, adaptações individualizadas do currículo e flexibilizações. O Desenho Universal para a Aprendizagem, por outro lado, aponta como criar meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras.	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
3	2018	Tese	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Zerbato	Considerando a dificuldade dos professores em ensinar estudantes do público-alvo da Educação Especial em classes comuns, o objetivo do presente estudo consistiu em elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa com viés colaborativo, pois considerou-se que era uma forma conjunta de pesquisador e participantes produzirem conhecimento sobre o contexto educacional que atuavam diretamente e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação docente para o enfrentamento de novos desafios educacionais decorrentes das práticas de inclusão escolar. Participaram do estudo professores da educação básica que trabalhavam ou que já tinham tido a experiência de ensinar alunos do público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino comum e estudantes de graduação e pós-graduação. Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos, entre eles: ficha de caracterização dos participantes, casos de ensino fictícios e reais, roteiros de orientação das discussões e ficha de avaliação do Programa de Formação sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Os dados coletados foram organizados em eixos temáticos e buscou-se apontar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta investigação e os estudos teóricos sobre a temática.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Espera-se que este estudo possibilite reflexões sobre as propostas de inclusão escolar presente nas escolas de ensino comum, auxiliando na elaboração de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem de todos e, assim, reduzir o excesso de individualização por meio de acomodações particulares para os alunos-alvo da Educação Especial. Almejou-se, ainda, apontar a importância do conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para a formação inicial e continuada de professores de modo a produzir melhorias no trabalho docente dentro da perspectiva da inclusão escolar.	
4	2018	Artigo	Adequações Pedagógicas e Tecnologia Assistiva: Uma Formação Docente na Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem	Souza	O presente estudo foi realizado em duas escolas que, com realidades distintas, foram cenários para observações e escutas que transcenderam as salas de aula, tendo como sujeitos principais os docentes das unidades escolares. Com o objetivo de demonstrar uma proposta pedagógica baseada na familiarização de especificidades apresentadas por estudantes com deficiência intelectual, na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem e na prática pedagógica que faz uso de recursos de Tecnologia Assistiva (baixa tecnologia), trata-se de uma alternativa à escola que utiliza estratégias pautadas em uma pedagogia insuficiente para lidar com a inclusão em educação, que promova participação e desenvolvimento.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					A partir de dados de uma pesquisa de cunho etnográfico foram realizados com os docentes estudos sobre a deficiência intelectual que se desdobraram em oficinas de produção de recursos pedagógicos. Os resultados foram apresentados a partir das entrevistas e dos registros da observação participante sendo possível identificar que uma maior compreensão a respeito das singularidades dos alunos por parte da equipe escolar leva a maior autonomia deste público da Educação Especial. O estudo demonstra a importância da formação docente para o compromisso com a inteireza de seus alunos e desta forma estimular e promover aprendizagem e prazer. As adequações pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem podem ser instrumentos de participação, desenvolvimento e emancipação, uma vez que não têm fim em si mesmas mas expandem-se para a vida, tendo esta perspectiva, portanto, potencial de contribuição.	
5	2018	Artigo	Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar	Zerbato, Mendes	A filosofia de inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência, participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas. Uma das propostas usuais tem sido a de prover adaptações ou flexibilizações no ensino, aplicadas exclusivamente para esses alunos.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Todavia, tais práticas demandam trabalho duplo, tanto no planejamento quanto na execução do ensino. E haveria uma forma melhor de ensinar em classes heterogêneas? O presente trabalho visou apresentar uma discussão teórica sobre a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a fim de adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. Espera-se que a reflexão apresentada seja apenas o despertar para uma discussão aprofundada entre profissionais da educação comum e especial sobre práticas pedagógicas mais acessíveis na perspectiva da inclusão escolar.	
6	2018	Dissertação	Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual	Souza	O presente trabalho tem como tema a escolarização do sujeito com deficiência intelectual (DI) e discute práticas curriculares e tecnológicos a partir da concepção internacional Universal Design for Learning (UDL), com tradução oficial Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Assim, tomando como base o direito ao acesso, a participação e a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, objetivamos acompanhar e analisar a aplicação de um piloto envolvendo o livro digital acessível e as concepções docentes sobre	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					ambos focando a perspectiva do Desenho Universal Aplicado a Aprendizagem. Em termos metodológicos optamos pela pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso. Levando em consideração esses aspectos, a produção de dados foi levantada a partir de dois campos: a) Uma escola pública na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, a qual ocorrerá a aplicação livro digital, realizada com um aluno com deficiência intelectual, matriculado em classe regular; 2) Um curso de extensão com a temática Desenho Universal para Aprendizagem, voltado prioritariamente para professores da Baixada Fluminense, realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. A nossa investigação se insere em dois projetos de pesquisa: A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (OBEDUC/CAPEs); Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação e Avaliação do Protocolo do Livro Digital Acessível, ambos vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Os resultados, entre outras questões, denotam que apesar de avanços consideráveis nas políticas públicas, o ponto de vista a respeito do alunado com deficiência intelectual ainda é estereotipado quanto à escolarização. Nota-se que esse indivíduo, em função do estigma histórico, acaba, muitas vezes, passando pela escola e pelo	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					currículo como não aprendiz. Também ficou evidenciado na pesquisa que o livro didático digital empregado nas práticas escolares pode originar novas perspectivas diante da pessoa com deficiência intelectual. Com relação ao curso de extensão, os dados mostraram a importância da tecnologia, mas com a compreensão que tal instrumento não substitui a mediação pedagógica, nem tão pouco garante sozinha o êxito dela. Por fim, apesar dos desafios, entendemos que o nosso estudo evidencia possibilidades e perspectivas que contribuem para a participação do aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva.	
7	2019	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional ¹	Oliveira, Munster, Gonçalves	Este estudo realizou uma revisão sistemática da literatura norteada pela seguinte questão de pesquisa: Como as pesquisas empíricas baseadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA têm influenciado a inclusão do Professor de Apoio Educacional Especializado - PAEE na literatura internacional? O objetivo geral estipulado foi mapear e analisar as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface DUA e a inclusão. Para tanto, a pesquisa foi realizada no portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e os descritores utilizados foram "universal design for learning" and "inclusion".	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Como critério de seleção, ficaram estabelecidos que só seriam analisados artigos publicados em língua inglesa em periódicos revisados por pares; além disso, para análise, era necessário que o artigo relatasse uma pesquisa empírica. Desse modo, foram encontrados inicialmente 44 artigos, e, após a aplicação dos critérios, sete foram analisados. Os resultados mostram que a maioria dos trabalhos publicados tece concepções teóricas sobre o tema, mas sem a realização de uma pesquisa aplicada. As poucas pesquisas empíricas encontradas concentram-se em torno de questionários e de entrevistas e, também, na formação de professores. Conclui-se que emerge a necessidade de pesquisas que apliquem diretamente os princípios propostos pela DUA, para que assim seja possível analisar os efeitos da aplicação do DUA na inclusão de todos os alunos no contexto escolar.	
8	2013	Artigo	Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos	Alves, Ribeiro, Simões	A abordagem ao currículo one-size-fits-all é ineficaz e segregadora e, para muitos discentes, está repleto de barreiras. Os alunos não aprendem todos do mesmo modo, não se expressam da mesma forma e não estão motivados para a aprendizagem da mesma maneira. Um currículo projetado universalmente responde à diversidade existente nas salas de aula e é desenhado, desde o início, para atender às necessidades de um maior número de alunos. Proporciona ainda aos docentes a escolha de uma variedade de opções, ferramentas e estratégias	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					que estão embutidas no currículo e nos materiais didáticos. O Universal Design for Learning tem a sua origem e inspiração no conceito de Design Universal aplicado à arquitetura, que preconiza que as adaptações realizadas para responder às necessidades das pessoas com deficiência, tendem a beneficiar todos. Preconiza o desenho de um currículo de forma a incluir objetivos, métodos, materiais e avaliações que apoiem os alunos, através da redução de barreiras e, simultaneamente, providenciando um apoio efetivo à aprendizagem. É, portanto, uma concepção inovadora e com um enorme potencial, merecedora de investigação aprofundada, que nos parece relevante para uma escola e uma educação inclusivas, cujo contributo pretendemos ventilar neste documento.	
9	2019	Artigo	O Desenho Universal Para Aprendizagem na Concepção Reflexiva da Formação Docente na Educação Matemática Inclusiva	Silva	O presente artigo discute uma pesquisa de Mestrado, em andamento, do Programa de PósGraduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo. Atualmente as Políticas Públicas estão focadas na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, diante desse aumento de matrículas, nos indagamos sobre a formação continuada desses docentes, assim, deparamo-nos com a questão que norteará nossa pesquisa: Quais são as principais contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem na formação continuada dos professores de matemática em uma sala de aula inclusiva? Sendo o nosso objetivo geral	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Analisar a formação do professor de matemática na sala de aula inclusiva na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. Os objetivos específicos: a) Descrever os possíveis entraves e benefícios que possam contemplar “todos os alunos” em uma sala de aula inclusiva e b) Distinguir as ações na formação docente. Apoiamo-nos na Teoria de Vygotsky que se refere à interação social como componente para o aprendizado e desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência, nas reflexões sobre a ação da formação do docente defendida por Zeichner (1993) e nas ideias de Healy e Fernandes (2017) sobre à Educação Matemática Inclusiva que incentivam os professores a reverberar os desafios do ensino de matemática em salas de aula inclusivas. Será utilizada como Metodologia a Pesquisa-ação, e esperamos com os nossos objetivos traçados corroborar para que o Desenho Universal para Aprendizagem possa subsidiar as aulas de Matemática, e os docentes possam refletir sobre as suas práticas inclusivas.	
10	2019	Artigo	Uso de Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva no Ambiente Escolar: Revisão Sistemática	Biazus, Rieder	O Marco de Ação da Educação 2030 e boom tecnológico são de grande relevância na Educação Inclusiva (EI). Objetivo deste artigo é realizar uma revisão sistemática sobre Tecnologia Assistiva (TA) na EI de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Fontes dos dados: revisão sistemática de artigos publicados nos últimos oito anos e disponíveis nas seguintes bases de dados:	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Pubmed, SciELO, Lilacs e Medline. A estratégia de busca incluiu a combinação das seguintes palavras-chave: educação inclusiva, equipamentos de autoajuda, dispositivos de auto ajuda, educação especial. Também incluiu os unitermos na língua inglesa: maintreaming child, education special, selfhelp devices child. A união dessas palavras foi feita sempre com o termo AND. Síntese dos dados: A estratégia de pesquisa resultou em 610 títulos listados e 124 selecionados para a revisão. Pela leitura do título e do resumo, 17 artigos foram selecionados e incluídos com a combinação TA na EI. A revisão possibilitou a análise de pesquisas no âmbito nacional e internacional. Participaram da análise 2881 alunos com NEEs, 391 pais e professores e 29 colaboradores da equipe de TA. Os principais resultados encontrados na revisão foram que a EI depende de questões acadêmicas, comportamental, mobilidade / acessibilidade, sociabilidade, meio de transporte e também maior compreensão sobre aplicação da TA na EI. Conclui-se que a EI deve ser parte integrante de um sistema educacional, permitir flexibilidade e adaptação curriculares para alunos com NEEs e a TA tem como benefício facilitar a inserção desses no ambiente escolar.	
11	2019	Artigo	Professor do atendimento educacional	Souza, Damázio	Perante contextos de algumas escolas, é preciso expor a transversalidade do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
			especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas		conexões necessárias na perspectiva inclusiva para garantir a inclusão e o ensino/aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A escola e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ressaltam a necessidade dessas conexões. Assim, este estudo se constitui em uma pesquisa bibliográfica com o objetivo prático de contribuir com professores do AEE, demonstrando ações do serviço para a inclusão e promoção dos alunos público-alvo com equidade e qualidade no desenvolvimento e processo de ensino/aprendizagem. Vimos que a formação do professor em uma perspectiva inclusiva e a transversalidade do serviço no todo da escola, com a organização de doze ações em favor dessa perspectiva, são apontados para garantir a acessibilidade comunicacional e pedagógica.	
12	2020	Tese	Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem : uma pesquisa colaborativa	Prais	A formação de professores e a reorganização do ensino são condições essenciais para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, a proposta de organização curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciada para efetivação da educação inclusiva. Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A formação de professores e a reorganização do ensino são condições essenciais para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, a proposta de organização curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciada para efetivação da educação inclusiva. Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às 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). Participaram do processo, treze professoras colaboradoras. O método adotado foi a pesquisa colaborativa e a coleta dos dados se deu em quatro fases: a sensibilização das docentes; o levantamento das necessidades formativas dos docentes; o desenvolvimento de um programa de formação; e a avaliação final, por meio de entrevistas, observações em sala de aula, ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento e participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula, com gravação em áudio de todas as sessões desenvolvidas. O tratamento dos dados efetivou-se por meio da análise de conteúdo e de episódios.	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Os resultados foram organizados em categorias, conforme as quatro fases de coleta de dados da pesquisa. Após o aceite de todas as professoras e reconhecimento da importância da proposta, foram levantadas as seguintes necessidades de formação: a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a somente em relação aos alunos com NEE, mas no favorecimento do ensino visando à aprendizagem de todos os estudantes. De modo geral, os resultados reafirmam as potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação das docentes, bem como, evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para prática inclusiva atendendo às necessidades vivenciadas pelas professoras colaboradoras em seu contexto de trabalho. Esperamos que as evidências desta pesquisa possam subsidiar políticas de formação docente, contemplando os conhecimentos e as possibilidades de aplicação do DUA associado à pesquisa colaborativa nos diferentes níveis de ensino, a fim de favorecer a melhoria na qualidade do ensino e, consequentemente, a aprendizagem de todos os alunos.	
13	2020	Resenha	Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal	Silva	(Sem resumo)	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
			para a aprendizagem			
14	2020	Artigo	Capítulo 2. O uso da autoscopia e do Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores reflexivos	Silva, Nunes	O desfecho do século XX foi transpassado por diversas mobilizações que culminaram no favorecimento da inclusão de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino. Para alcançar o objetivo de incluir tais alunos, é necessário realizar medidas que ultrapassem apenas a garantia do direito à matrícula e à presença deles no ambiente escolar; e para garantir um ambiente inclusivo, é necessário envolvê-los no processo educativo, de modo que participem de todas as atividades e tenham condições de aprender. Em vista disso, é imprescindível que haja uma mudança abrangente, envolvendo desde questões políticas mais amplas, como a metodologia utilizada, currículo, processos avaliativos, estrutura física e materiais adequados, formação de professores, valorização dos profissionais de ensino; assim como atitudes de cunho particular, que resultam da maneira como os profissionais vão receber e trabalhar com a diversidade de alunos presentes na sala de aula. decorrer das últimas décadas, as políticas públicas foram construídas de modo a implantar importantes alterações na forma de funcionamento dos sistemas de ensino, orientando que todos os espaços se transformem em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008), para que o cotidiano escolar seja repensado para favorecer o acesso, a permanência,	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					a participação e a aprendizagem (destaque das autoras) do educando, ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). A palavra aprendizagem aparece em destaque no parágrafo anterior porque, embora a política assegure o pleno desenvolvimento desses sujeitos ao garantir a realização da matrícula na sala de aula do ensino comum, não é raro vermos estudantes com deficiência fazendo papel figurativo dentro do ambiente escolar, ocupando apenas uma vaga, mas sem a efetiva participação nas atividades e, por consequência, encontrando limitações no desenvolvimento e na aprendizagem. A maior aposta do governo federal, até então, tem sido a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Em relação à oferta e ao funcionamento desse atendimento, Nunes e Schirmer (2017) coordenaram uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro, que contou com a participação de dezoito professores de Salas de Recursos (localizadas em diferentes escolas das onze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs – da cidade). A respeito desse estudo, Nunes et al. (2017) apontam que as professoras participantes da pesquisa manifestaram com frequência algumas queixas relacionadas ao excessivo número de atribuições delegadas aos professores que exercem o AEE. De acordo com as autoras, as professoras relataram que, além da sobrecarga de afazeres relacionados ao cargo, há	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					um sentimento de “isolamento e minus valia” recorrente do baixo reconhecimento de seu trabalho por parte dos demais agentes escolares, dos gestores e mesmo das CREs” (Nunes et al., 2017, p. 47).	
15	2020	Artigo	Aportes do Desenho Universal para Aprendizagem nas Práticas de Leitura mais Acessíveis: Mobilizando Saberes na Formação Docente	Castelini, Sousa, Silva	Esta pesquisa discute as potencialidades da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA nas práticas de leitura mais acessíveis e possibilita reflexões pertinentes na formação de docentes ao mobilizar saberes em prol da educação para todos/as. Essa proposta inovadora emergiu de resultados parciais obtidos a partir de pesquisas, criação e difusão de recursos literários com tecnologias adaptativas que fornecem subsídios para discussões de práticas pedagógicas/adaptativas mais inclusivas que favorecem a acessibilidade. O artigo, caracteriza-se como um fragmento de pesquisa doutoral, proveniente de um projeto internacional entre Brasil e Portugal com apoio financeiro da CAPES. O estudo de cunho qualitativo (Martins, 2004), bibliográfico com revisão teórica e da legislação educacional vigente, o quadro metodológico ancorado no estudo de caso (Stake, 1999). Conclui-se que os recursos tecnológicos adaptativos baseados na abordagem DUA, contribuem para os processos de leitura considerando a diversidade no contexto educativo, tornam a comunicação mais acessível e facilitam a aprendizagem.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
16	2020	Artigo	O Desenho Universal De Aprendizagem Na Pedagogia Das Estações: Como Múltiplos Tempos/Espaços De Aprendizagem Nas Escolas	Renders, Bracken, Aparício	Este artigo trata da qualificação dos processos de inclusão escolar, tendo em perspectiva a problematização da hegemonia do tempo/espaço do aprender nas instituições educacionais. Apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa A escola para todos perguntando: como o design universal para a aprendizagem pode, aproximado à pedagogia das estações, qualificar as experiências inclusivas nas escolas? Tem como objetivo colocar em questão a hegemonia do tempo/espaço do ensino-aprendizagem nas escolas, tendo em foco as temporalidades/espacialidades da aprendizagem humana nos termos da aprendizagem narrativa. Metodologicamente, este recorte da pesquisa insere-se numa revisão integrativa sobre o design universal para a aprendizagem (DUA), as temporalidades/espacialidades da aprendizagem e a educação inclusiva. Os resultados desta etapa da pesquisa apontaram que o caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência é emblemático quando se trata da demanda pela superação da hegemonia do tempo/espaço linear no processo de ensino-aprendizagem. A aproximação entre o design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações apontou que ainda existem tensões conceituais importantes neste processo, especialmente no que diz respeito ao paradoxo inerente às práticas inclusivas: atender ao universal/particular ou dar conta da variabilidade de	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					estratégias sem perder de vista o global. Tal problema emerge, especialmente, quando se coloca em perspectiva os expert learners do DUA. Cumpre informar que as pesquisas estão inseridas no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).	
17	2020	Artigo – Revisão sistemática	Desejo Universal de Aprendizagem na Promoção da Educação Inclusiva: Uma Revisão Sistemática	Prais, Stein, Vitaliano	Para promover práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciado como uma proposta que evidencia princípios orientadores para o planejamento de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. O presente estudo teve como objetivo caracterizar a aplicação do DUA com vistas a favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) a partir de uma pesquisa bibliográfica nas produções de língua inglesa. Para tanto, foram empregadas as etapas da revisão sistemática por meio da busca dos termos “Universal Design for Learning” e “inclusion” no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Educational Resources Information Center (ERIC) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). O levantamento resultou em 31 produções acadêmicas sobre o tema. Após leitura exaustiva das obras organizou-se os dados em cinco categorias: 1) Contribuições teóricas e metodológicas do DUA para o ensino inclusivo; 2) Utilização de recursos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					tecnológicos subsidiada pelo DUA; 3) Formação de professores com base nos princípios do DUA; 4) Processo de inclusão de alunos com NEE a partir das proposições do DUA; 5) Implementação do DUA na organização da prática pedagógica e no ensino de conteúdos curriculares específicos. Esta pesquisa possibilitou caracterizar os encaminhamentos possíveis de efetivação do DUA na promoção da educação inclusiva, desde a formação docente à prática pedagógica inclusiva. Além disso, possibilitou identificar pesquisas que apresentam as potencialidades do DUA como proposta didática que favorece o acesso à aprendizagem a todos os alunos.	
18	2020	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática	Neves, Peixoto	O contexto educacional inclusivo tensiona um currículo prescritivo, de formato único, pois não tem contemplado diferenças na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é importante encontrar alternativas para a experimentação de propostas que se distanciem dessa concepção. Esse estudo teve a finalidade de analisar o desenvolvimento de aulas de matemática na abordagem curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas implicações para a prática reflexiva do professor. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa-ação no contexto de uma formação continuada, durante os horários de atividades complementares. A formação enfocou a Educação Inclusiva, a abordagem curricular do DUA, o planejamento e	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					desenvolvimento de aulas de Matemática. Participaram da pesquisa três professores que ensinam Matemática em uma escola pública do sul da Bahia, que possuíam estudantes com deficiência em sua turma. Os dados foram produzidos no processo formativo, a partir da observação participante, registros no diário de campo e relatos escritos dos professores. Os resultados sugerem que o planejamento e o desenvolvimento de aulas baseado no DUA contribuíram para que esses profissionais repensassem sua ação docente de maneira reflexiva e buscassem estratégias de promoção para um ensino de Matemática para todos.	Sim
19	2020	Artigo	A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil	Herederro, Anache	A educação inclusiva continua sendo um desafio e uma meta a ser alcançada em benefício da educação para todos, dentro da escola regular e do atendimento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sejam estes estudantes da educação especial ou não. Neste texto, apresenta-se um estudo de caso, de cunho qualitativo, realizado com 51 professores de escolas públicas do Mato Grosso do Sul, relacionado às suas percepções sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas. Assim, os resultados apontam que, embora muitos docentes tenham os conceitos adquiridos, as sensações de descrédito, de falta de apoios e recursos ou de organização trazem implicações em suas construções sobre o tema. Estes elementos importantes configuram para esta amostra uma	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					diferente forma de abordagem da inclusão que se divide entre ações e práticas educativas inclusivas e falta de respostas adequadas derivadas dessa construção de conceitos.	
20	2020	Artigo	Currículo e Diferença Docente - uma prática de exclusão?	Marin, Braun	Este artigo propõe a reflexão sobre o conceito de diferenciação pedagógica como uma estratégia curricular para a aprendizagem escolar de estudantes que exigem respostas educativas que atendam suas peculiaridades, destacamos aqui pessoas com deficiência intelectual e com autismo, que compõem nossa experiência profissional como professoras da educação básica em escolas públicas. O nosso intuito é trazer à tona a tensão que se estabelece entre a garantia de igualdade de direitos em contraponto aos procedimentos e recursos de ensino diferenciados. Algumas questões se apresentam nesse contexto: em que medida fazer „tudo igual ao mesmo tempo“ promove a aprendizagem de estudantes com diferenças significativas em seu desenvolvimento? E ao planejar ações diferenciadas estaremos reforçando a exclusão? Concebemos que diferenciação pedagógica pressupõe a promoção de equidade. E, para melhor pensar as práticas curriculares, trazemos os princípios de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma possibilidade de planejamento favorável à promoção de ações pedagógicas diversificadas e equânimes para todos. A partir do diálogo entre reflexões teóricas e relatos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					de experiências, apresentamos práticas de diferenciação pedagógica em contextos de educação básica, como exemplos a fomentar o diálogo docente sobre inclusão, diversidade e acessibilidade ao currículo.	
21	2020	Revisão de Literatura	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Herederro	As Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA (UDL na língua inglesa) começaram como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Estas Diretrizes foram compiladas pelo Dr. David H. Rose, Co-fundador e Diretor Educacional do CAST, e Jenna Gravel, Mestre em Educação e Doutoranda na Universidade de Harvard. Eles receberam inúmeras colaborações e comentários de colegas do CAST, professores dos diferentes níveis de ensino (ensino fundamental, médio e superior), pesquisadores e outros profissionais. Esta tradução e revisão foram realizadas como atividade do Grupo de Estudos: Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS/Br), ao longo do segundo semestre de 2019, integrado pelas seguintes pessoas: Andre Luiz Alvarenga de Souza, Angelita Leal de Castro Fonseca, Evelyn Mello, Franciele Cristina da Silva,	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Jaqueline Vargas, Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves, Juliana Moreno Cavalheiro, Leandro Vieira, Mareide Lopes de Arruda e Patricia Tanganelli Lara - coordenados pelo Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero. A autorização para esta publicação no Brasil na língua portuguesa foi feita pelo Sr. David Gordon, Senior Director, Publishing & Communications do CAST, com o conhecimento da Sra. Kim Ducharme, Director of Educational User Experience Design do CAST, com data de 10 de julho de 2020.	
22	2021	Dissertação	Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem	Silva	O Desenho Universal para a Aprendizagem tem viabilizado estratégias ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, considerando o desafio para uma educação inclusiva. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula de Matemática baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Os objetivos específicos são: a) compreender como os professores analisam sua prática pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência; b) verificar a contribuição, na percepção dos professores, sobre a utilização dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino de Matemática; c) analisar o percurso de formação colaborativa para o desenvolvimento de planos de aula em Matemática caracterizados pelo uso dos princípios conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem. Os	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					participantes colaboradores da pesquisa foram dois professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e uma professora do Atendimento Educacional Especializado que atuava na sala de recursos multifuncionais da escola. A pesquisa tem um diálogo teórico fundamentado nos princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem acerca da construção dos planos de aula desenvolvidos com os professores no tipo de pesquisa colaborativa com abordagem qualitativa. Para o desenvolvimento da pesquisa realizaram-se nove encontros com os três professores em plataforma virtual, nos quais foram abordados o seguinte: a apresentação da proposta e realização de entrevistas; discussão sobre o trabalho colaborativo e conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem; análise dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (três encontros); instruções para construção colaborativa dos planos de aula na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem; produção dos planos (dois encontros); e, por último, a avaliação do trabalho realizado. Referindo-se a coleta de dados, foi elaborado um roteiro previamente para realização das entrevistas semiestruturadas com os professores colaboradores e foram realizadas gravações em vídeos dos encontros com estes profissionais. Para análise, após as transcrições dos dados, utilizou-se a proposta da tematização. Como resultado, os	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					professores colaboradores consideraram que o Desenho Universal para a Aprendizagem é um importante conceito na busca pela perspectiva de participação de todos os alunos nas atividades pedagógicas. Os roteiros dos planos de aula elaborados, a partir do modelo de formação colaborativa, possibilitou que os profissionais tivessem à sua disposição diferentes aspectos do ensino. No entanto, os roteiros desenvolvidos pelos professores se mostraram limitados acerca da oferta de múltiplas estratégias. Concluiu-se, portanto, que o planejamento colaborativo entre o pesquisador, professores do ensino comum e professora do Atendimento Educacional Especializado demonstrou ter potencial para alcançar práticas efetivas e inclusivas.	
23	2021	Dissertação	Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA.	Cristovam	A inclusão escolar é garantida na legislação brasileira, mas na prática ainda enfrenta dificuldades para se concretizar. As escolas demandam cada vez mais ações pedagógicas colaborativas que valorizem e proporcionem o desenvolvimento de todos os estudantes indistintamente e que de fato promovam a aprendizagem. Considerar as diferenças com a perspectiva da equidade e o desenvolvimento integral de todos. Eliminar as barreiras de acessibilidade, são ações que podem transformar este paradigma legal vigente em prático e efetivo nas rotinas escolares. Este estudo traz à tona a questão da importância da colaboração entre professores	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					para melhoria das práticas inclusivas no avanço para inclusão efetiva. Deste modo, o estudo teve como objetivo geral: Analisar o processo de colaboração proposto entre a professora pesquisadora, que atua em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum, na implementação de práticas inclusivas com base no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os objetivos específicos foram: a) Elencar as demandas de barreiras enfrentadas pelos professores da sala comum em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com os Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial (EESSE); b) verificar as concepções dos professores acerca da acessibilidade em suas rotinas; c) Elaborar e desenvolver colaborativamente, uma proposta de planos de aulas com atividades pedagógicas em um componente curricular (Matemática) com base no DUA; d) Avaliar os resultados da consultoria e do uso dos planos de aula planejados na consultoria à luz das perspectivas dos professores de classe comum, da professora pesquisadora e do desempenho dos estudantes. A pesquisa do tipo qualitativa foi desenvolvida em três etapas, a saber: 1) levantamento das necessidades dos professores; 2) planejamento e desenvolvimento da consultoria e por fim, na etapa 3) avaliação via roda de conversa virtual, da consultoria pelos professores participantes e por mais três professores que pelo contexto do	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					ensino remoto, também utilizaram os planos de aula com suas turmas. Como resultados do levantamento das barreiras, infere-se fragilidades no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na área da matemática, visto que a maioria dos professores relataram que ainda se sentem despreparados para atender integralmente às necessidades educacionais dos estudantes. A avaliação da consultoria com uso dos planos de aulas foi apontada pelos professores como um apoio efetivo para melhoria da sua prática docente, mesmo tendo sido realizada remotamente, consideraram que as ações da pesquisa contribuíram de forma reflexiva e efetiva para a melhoria da qualidade das suas práticas pedagógicas com todos os estudantes, com ou sem deficiência, e que após o participação da consultoria, passaram a planejar mais colaborativamente situações práticas para diversificar os recursos, universalizar os conteúdos considerando os princípios do DUA e assim proporcionar a todos os estudantes oportunidades de acesso ao ensino, levando-os a avançarem em seus processos de aprendizagem. Neste Sentido, considera-se que, foram atingidos os objetivos propostos na pesquisa, entre eles, a constatação da importância da contribuição colaborativa, por meio da consultoria proposta, com a influência dos saberes e a experiência do professor do AEE para melhoria das práticas pedagógicas dos professores da sala	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					comum. Sugere-se que as consultorias neste modelo, sejam realizadas por mais tempo e de forma presencial, com intervenções pontuais com formação teórica e prática na rotina da sala de aula comum, para, para maiores alcances e avanços nas rotinas das práticas pedagógicas, o que neste ano não foi possível, tendo em vista o distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) por conta da pandemia da COVID 19. Os planos de aulas com uso do DUA foram elaborados como Produto deste Mestrado Profissional e encontra-se disponível no site do Programa e também por meio de um site particular.	
24	2021	Artigo	Caixa de sensações – artes visuais na perspectiva do desenho universal para aprendizagem	Tozato, Silva, Góes	Esta pesquisa apresenta uma proposta de concepção, elaboração e aplicação de material didático na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), para a exploração tátil/sensorial da temperatura das cores. A intenção foi possibilitar o aprendizado a respeito deste tema de Artes Visuais por todos os estudantes, com ou sem deficiência visual, de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Municipal de Curitiba. Tal concepção de material didático justifica-se pela observação de uma necessidade emergente de sala de aula. Para a fundamentação foram utilizados referenciais para apresentação dos conceitos de Desenho Universal (DU) e Desenho Universal para Aprendizagem, documentos e leis que tratam da inclusão na	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					educação brasileira, conceituação de temperatura das cores. Por apresentar os princípios do DU e do DUA, promovendo o acesso de todos os envolvidos ao tema de forma democrática e inclusiva, o material produzido atendeu às expectativas iniciais e, ainda, pôde ser utilizado para outras ações pedagógicas voltadas a aprendizagem referente a cores.	
25	2021	Artigo	Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem	Prais, Vitalino	A formação de professores e a reorganização do ensino são condições essenciais para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, a proposta de organização curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem sido referenciada para efetivação da educação inclusiva. Esta pesquisa teve o objetivo geral: analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço baseada no DUA, realizado junto às 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). Participaram da pesquisa, 13 professoras colaboradoras. O método adotado foi a pesquisa colaborativa e a coleta dos dados se deu em quatro etapas: a sensibilização dos participantes, o levantamento das necessidades formativas dos docentes, o desenvolvimento de um programa de formação e, a avaliação final. O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo e de	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					episódios. Foram constatadas contribuições advindas do processo formativo e as mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das docentes. Evidenciou-se o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes, não somente em relação aos alunos com NEE, mas no favorecimento da qualidade do ensino visando a aprendizagem de todos os estudantes.	
26	2021	Artigo	Práticas inclusivas em contexto: ações de comunicação acessível em Portugal e no Brasil	Cardoso, Castelini, Sousa	Este artigo objetiva discutir práticas inclusivas de comunicação acessível quanto à orientação e à prevenção de cuidados com a saúde no contexto da pandemia de COVID-19, realizadas em projetos que acontecem em Portugal e no Brasil. As práticas compreendem a produção de pranchas de comunicação acessível e de materiais educativos para educação em saúde com o emprego da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), a partir de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tais práticas, desenvolvidas em Universidades conveniadas de ambos os países, articularam estudos e pesquisadores de diferentes áreas, viabilizando a criação de produtos inclusivos, tornando mais acessível a comunicação e favorecendo os cuidados referentes à saúde em tempos de pandemia, enquanto direito de todos. A pesquisa, de cunho qualitativo, ancora-se metodologicamente em revisão narrativa de literatura. A discussão dos resultados parte de	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					revisão bibliográfica, de legislação e de uma reflexão sobre as práticas realizadas. Consideram-se as ações educativas inovadoras ao ampliar o acesso aos informativos de enfrentamento à COVID-19, ressignificando saberes compartilhados e novas formas de aprendizagens.	
27	2021	Artigo	Desenho Universal para a Aprendizagem como metodologia para o ensino da matemática na formação dos futuros professores de educação especial	Saldivia, Navarro, Levicoy	O tema central do artigo relaciona-se com uma prática inovadora na formação dos futuros professores de educação especial, onde utiliza-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia no ensino da matemática dentro do curso ferramentas de aceso para o aprendizado das matemáticas I. A implementação do DUA constitui uma estratégia para favorecer a aprendizagem de todos os estudantes e uma oportunidade para modelar estratégias de ensino diversificadas. O objetivo do trabalho é divulgar a implementação do DUA. Nesse contexto, foram analisadas as práticas das professoras do curso e as percepções das estudantes, identificando-se uma metodologia de ensino tradicional centrada no professor, e percepções negativas dos estudantes em relação à matemática; depois, diferentes estratégias de ensino baseadas nos três princípios do DUA, suas diretrizes e pontos de verificação, foram selecionados e implementados. Finalmente, conclui-se que a implementação das estratégias permitiu uma maior implicação na aprendizagem e uma aproximação dos estudantes ao seu futuro profissional, aspectos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					fundamentais na política educativa do Chile, que exige às escolas incorporar o DUA.	
28	2021	Tese	Desenho universal para aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva	Oliveira	Promover aulas de educação física inclusiva é desafiante para os professores da rede regular de ensino, uma alternativa que visa subsidiar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo promover uma formação continuada reflexiva de professores de Educação Física (EF), que abordasse o uso DUA no contexto da educação regular. Para tanto, o estudo foi composto por duas etapas, a saber: Etapa 1 - Diagnóstico e planejamento, que adotou o método de pesquisa descritiva. Foi aplicado um questionário online em 26 professores de EF de uma rede municipal de ensino, foram realizadas duas reuniões com as assistentes técnicas da educação física do município, as quais foram registradas em notas de campo. Após análise qualitativa, foi elaborado um programa de formação continuada, de acordo com a demanda do município. Etapa 2 - correspondeu a uma pesquisa colaborativa, que utilizou o grupo focal como técnica de coleta de dados e como espaço formativo dos professores. Todos os cinco encontros foram gravados e transcritos na íntegra para análise. Foi realizada a análise temática de todo o material, que originou quatro grandes temas para discussão, que são: 1) Reflexões sobre inclusão; 2) Práticas pedagógicas inclusivas na EF; 3) Planejamento do ensino da EF para os alunos público-alvo da	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Educação Especial (PAEE); 4) Aplicação do DUA na EF: potencialidades e desafios. Como atividade externa, os professores planejaram e aplicaram uma atividade na perspectiva do DUA. Como constructo coletivo da formação continuada, foi elaborado um guia prático de aplicação do DUA na EF e um mapa conceitual. Os resultados mostraram que o DUA colabora para a inclusão do aluno PAEE na visão dos professores, pois se preocupam com o engajamento deles nas atividades. Os professores citaram que o tempo curto da aula e a estrutura brasileira são empecilhos para implementação do DUA em aulas de EF. Ao fim do estudo foi aplicado um questionário de validade social, com a finalidade de avaliar o programa de formação, obtendo resultados profícuos por parte dos participantes, que se mostraram satisfeitos com a formação oferecida. Concluímos As autoras concluem que é possível aplicar os princípios do DUA, em aulas de EF do ensino regular, principalmente se os docentes trabalharem de maneira interdisciplinar. O modelo de formação continuada reflexiva, pautado na colaboração e em formato do grupo focal, se mostrou eficiente no que tange a permitir que o professor reflita sobre sua prática e crie maneiras de promover ações inclusivas. Os constructos coletivos construídos durante a formação poderão colaborar para a aplicação do DUA em aulas de EF e na formação de outros profissionais.	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
29	2021	Artigo	A construção de um novo olhar: Formação inicial/continuada em práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Leite, Braz	O Brasil é reconhecido mundialmente por ter uma política bem consolidada em relação à Educação Inclusiva. O resultado desse processo foi construído a partir de marcos históricos internacionais, ligados aos direitos humanos, que nortearam as conquistas em diversos campos para as pessoas de maneira geral, em especial, para as pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação e Cultura recomenda a implantação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns. Nesse sentido, a inclusão escolar só se torna significativa quando proporciona aprendizagem aos alunos, sendo realizada de modo a atender as particularidades de cada estudante. O presente artigo em formato de relato de experiência trata de uma abordagem que envolve a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nas Classes Regulares do Ensino Fundamental, considerando a dificuldade dos professores de Classes Regulares em trabalhar com os alunos pertencentes a esse público. Visou demonstrar como a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, integrada a uma formação digital inicial ou continuada de professores, ao planejamento das atividades	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					pedagógicas, o currículo e os recursos adequados às especificidades que estes alunos apresentam, representam um importante instrumento para inserção dos educandos no contexto escolar, bem como se corroboram para sua efetiva participação na rotina da escola. A investigação buscou demonstrar como uma formação continuada para 60 professores da Educação Básica e 70 alunos da licenciatura em Pedagogia, com a temática do Desenho universal para aprendizagem, possivelmente contribuíram para sensibilizações e reflexões sobre práticas pedagógicas necessárias para inclusão de qualidade e analisando o desenvolvimento dos alunos quanto ao currículo geral e seu impacto na vida escolar. A pesquisa lançou mão de um levantamento bibliográfico, contemplado pelo estudo exploratório, a partir de uma metodologia de trabalho do tipo qualitativa, baseada em observação participante, com a realização de um questionário para os professores avaliarem as contribuições da formação digital para construção de um novo olhar sobre práticas pedagógicas na perspectiva inclusivas do Desenho Universal para a Aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a proposta de I Workshop Ibero-Americano de Educação Inclusiva: do campo à cidade 14 à 16 de abril de 2021 intervenção nas práticas pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, contribua para melhoria do trabalho educativo, dentro	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					da perspectiva inclusiva, mostrando meios alternativos e viáveis de se fazer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial nas Classes Regulares e favorecendo, ao mesmo tempo, a qualidade de ensino para todos os alunos. Desta forma, é possível afirmar que com a formação efetiva dos professores de acordo com as práticas pedagógicas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, como instrumento de intervenção que possibilita a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, evidencia caminhos promissores no desenvolvimento acadêmico dos alunos e nas suas interações com o meio.	
30	2021	Artigo	Formação De Professores A Partir De Práticas Inclusivas E Desenho Universal Para A Aprendizagem	Agostini, Renders	O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que coloca em questão a formação docente no campo da educação inclusiva. Parte da seguinte pergunta investigativa: quais são as contribuições do <i>Design Universal para Aprendizagem (DUA)</i> , ou <i>Universal Design for Learning</i> , em inglês, à formação continuada de professores para as práticas da educação especial e inclusiva? Com abordagem qualitativa, por meio de método que combinou a pesquisa narrativa e pesquisa de desenvolvimento, o objetivo foi analisar como os princípios do DUA, aplicados à formação docente, podem contribuir para as práticas inclusivas na escola. Participaram da pesquisa seis professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					uma rede pública na região do ABCD paulista. Os resultados mostraram a importância de a formação partir das práticas cotidianas dos professores, valorizando seus saberes e fazeres na articulação com novos conhecimentos teóricos (no caso, o DUA) para subsidiar as análises e reflexões acerca das práticas de ensino no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva. Insere-se no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, FAPESP.	
31	2021	Artigo	Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil	Menezes, Alves	Este trabalho visa contribuir para o processo de inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, a partir da perspectiva histórico-cultural. A audiodescrição (AD) é uma tecnologia assistiva, que foi criada para tornar cinema e teatro acessíveis às pessoas cegas. Com o passar das décadas, a sua utilização em espaços educativos tem se mostrado de fundamental importância no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. O objetivo deste trabalho, é apresentar a AD como uma ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que, ao promover a inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, traz benefícios ao desenvolvimento de toda a turma. Metodologicamente, passamos inicialmente pelo levantamento de Políticas Públicas de Inclusão de alunos com deficiência, que dialogam com o DUA e buscam construir um ambiente propício para a aprendizagem do maior número possível de alunos.	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Em seguida, apresentam-se estudos sobre o processo de inclusão, especificamente da criança com deficiência visual, e demonstra-se como a AD pode ser decisiva para que o aluno que não enxerga tenha mais, e melhores, oportunidades de aprender. Diante dos estudos, conclui-se que o docente que adota estratégias bem delineadas, com foco na inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil, contribui para o aprendizado e desenvolvimento de todos.	
32	2021	Artigo	Tecnologias assistivas para comunicação e participação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus	Pletsch, Sá, Rocha	Este artigo apresenta resultados sobre o uso de tecnologia assistiva para a comunicação e a participação de crianças com deficiência múltipla não oralizadas em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). A pesquisa abordou as concepções de profissionais da educação que atuaram com essas crianças nos anos de 2019 e 2020. Os dados foram coletados durante um Programa de Formação Continuada por meio de registros em plataforma online e portfólios formativos. Para fundar as análises, os referenciais da teoria bioecológica e sistêmica do desenvolvimento humano de Uri Bronfenbrenner foram empregados. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, que usar recursos de tecnologia assistiva favorecem a promoção da comunicação e, conseqüentemente, da participação, e, também, a escolarização dessas crianças, desde que se ofereça o apoio necessário, seja em casa ou	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					na escola.	
33	2021	Artigo	Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?	Oliveira, Gonçalves, Bracciali	Com os avanços de pesquisas e legislações sobre a inclusão educacional surgiram inúmeras teorias e ações com o objetivo de favorecer a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, entre elas destacamos o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o uso da Tecnologia Assistiva (TA). Esse artigo apresenta uma discussão teórica pautada nos princípios que compõem o DUA e a TA, para tanto dissertamos como a literatura tem apontado que essas perspectivas, apesar de a priori parecerem incompatíveis, podem favorecer e ser complementares no processo de inclusão educacional.	Não
34	2021	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva	Fiatcoski, Góes	Este estudo verifica indícios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) presentes no uso de Tecnologias Digitais (TDs) na Educação Matemática Inclusiva. Para tanto, são analisadas pesquisas publicadas em duas edições do Encontro Nacional de Educação Matemática: 2016 e 2019; evento que congrega maior número de pesquisadores e professores da área de Matemática no Brasil. Ao analisar os trabalhos publicados em tal evento, busca-se responder aos seguintes questionamentos: Como as TDs estão sendo utilizadas na Educação Matemática Inclusiva? É possível verificar a perspectiva do DUA ao utilizar as TDs na Educação Matemática Inclusiva? Com a metodologia adotada, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica,	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					emergem quatro temáticas: uso de tecnologias analógica e digital; uso de softwares e/ou aplicativos; uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem; e uso de videoaula e vídeos instrutivos. Pelas análises é possível concluir que a inclusão escolar está em processo, envolvendo pesquisadores e professores no desenvolvimento de tecnologias digitais ou analógicas. Ainda, as análises revelam que é tímida a presença do DUA na Educação Matemática Inclusiva.	
35	2021	Artigo	Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva	Coelho, Góes	Este artigo analisa indícios do Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva relacionado ao ensino dos conceitos de Geometria. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, a partir de busca nas bases SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionadas cinco pesquisas, cujos resultados mostram que para a inclusão não existe um método ou uma prática que atenda aos estudantes com deficiências, mas adaptações para que alcancem aprendizagem. A investigação aponta para a necessidade de maior adesão do DUA para o processo educativo de maneira geral, destacando suas contribuições nas atividades e planejamento no ensino da Matemática para todos os estudantes.	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
36	2021	Artigo	Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem	Jeremias, Góes, Haracemiv	O presente artigo apresenta análises de pesquisas <i>stricto sensu</i> que abordam as tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática voltada ao estudante cego. Com isso, verifica-se se esses recursos são concebidos na perspectiva do Desenho Universal (DU) e, ainda, se as metodologias indicadas nas pesquisas possuem abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, constituindo-se como revisão sistemática e integrativa em diferentes locais de buscas, como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados demonstram a existência de poucas pesquisas na abordagem DUA. No entanto, as práticas que fazem uso do DUA possibilitam ao estudante cego a participação efetiva, com equidade, nos processos educacionais inclusivos no ambiente de sala de aula.	Não
37	2021	Artigo	Tecnologia assistiva na educação inclusiva	Correa, Moro, Valentini	Para abordar sobre Tecnologia Assistiva (TA), primeiro, é necessário refletir sobre inclusão, e esta necessita de ações que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional das pessoas à qual se destina. Em um contexto educacional pode-se pensar a educação inclusiva, como um campo que aborda a “educação para todos e com todos, buscando meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2016,	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					p. 67). Nesta perspectiva, a autora traz muitos desafios, necessitando considerar a singularidade de cada estudante. Além disso, a educação inclusiva precisa ser tomada como um direito que é assegurado pelas políticas (BRASIL, 2008, 2015, 2021a, 2021b) educacionais brasileiras	
38	2021	Artigo	Tecnologia assistiva e inclusão escolar: Mediação e autonomia em questão	Bisol, Valentini	Este artigo tem como objetivo contribuir para a inclusão de alunos com deficiência, com base na análise e discussão de dois casos em que a mediação no uso de Tecnologia Assistiva (TA) potencializou a aprendizagem e a constituição da autonomia. São utilizados diários de campo construídos ao longo de reuniões na escola e registros escolares como fontes de dados. Os diários permitem acessar narrativas orais que emergem espontaneamente no cotidiano escolar. O primeiro caso retrata a dificuldade de um menino com deficiência física, no uso de sua cadeira de rodas. O segundo caso refere-se à interação comunicativa de um menino com Transtorno do Espectro Autista. O modo como a criança se apropria da TA, significa suas vivências cotidianas e constitui sua relação com os objetos e com os outros, possibilita que movimentos em direção à autonomia sejam construídos. O processo, porém, depende da mediação na interação com elementos culturalmente criados e com sujeitos sociais.	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
39	2021	Artigo	Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro	Ferreira, Rebelo, Kassar	Este artigo objetiva conhecer as concepções dos professores sobre o uso das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas, em um contexto de diversidade, em uma região do Brasil que implantou a política nacional de educação inclusiva. Os procedimentos metodológicos consistiram em consulta a documentos e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam em salas comuns e em salas de atendimento educacional especializado, com crianças na etapa de alfabetização. A escola se distingue por receber grande número de alunos da educação especial, por possuir um centro de especializado de apoio à inclusão, e atender alunos que tem o espanhol como língua materna, por localizar-se perto da fronteira entre Brasil e Bolívia	Não
40	2021	Artigo	Avaliação flexível para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva	Glat, Estef	Este ensaio analisa o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da escola básica. A discussão tem como base dados obtidos em entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de três escolas na Cidade do Rio de Janeiro. Esta temática é relevante pela complexidade de avaliar o desempenho acadêmico de alunos cujas demandas não podem ser atendidas por um sistema de ensino estruturado para a homogeneidade, baseado em um modelo de avaliação padronizado, classificatório e meritocrático. A análise dos dados revelou as	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					possibilidades de favorecer a inclusão e aprendizagem a partir da flexibilização e individualização do ensino, desenvolvendo ações pedagógicas que proporcionem critérios e procedimentos avaliativos considerando as características próprias de cada aluno e que tenham como objetivo aprimorar o processo ensino aprendizagem.	
41	2021	Artigo	Educação especial e formação continuada de professores de Educação Física: uma revisão sistemática	Orlando-Bacciotti, Campos	A formação continuada dos profissionais da Educação Física, para atuarem na educação inclusiva, é uma possibilidade de oferecer subsídios para um trabalho mais assertivo. Portanto, este estudo objetivou identificar como se caracterizam as propostas de formação continuada, na perspectiva de um ensino que ofereça subsídios para o trabalho desses profissionais junto aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. As informações foram coletadas a partir de Teses e Dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após critérios de inclusão e exclusão, doze documentos foram escolhidos e lidos na totalidade e passaram por uma análise temática de abordagem qualitativa. Seis deles trouxeram informações sobre cursos de formação continuada elaborados, aplicados e/ou analisados pelo próprio pesquisador, e, nos outros, os pesquisadores objetivaram investigar os efeitos de cursos oferecidos por algum órgão, na formação	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					e/ou na prática dos professores. Concluiu-se que os cursos de formação continuada oferecidos para professores de Educação Física estão trabalhando com definição de termos e conceitos, com elementos relacionados ao trabalho destes professores, com estratégias e instrumentos de ensino e aprendizagem, exemplos de atividades, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias e do repensar sobre suas práticas, visando atender às necessidades, promover a participação e a retenção dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em suas aulas.	
42	2021	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum	Almeida, Gonçalves Lourenço	O presente estudo teve por objetivo analisar a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com Paralisia Cerebral (PC) na classe comum e sua aplicabilidade por meio do Desenho Universal (DU). O método de pesquisa utilizado seguiu os princípios da abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa colaborativa, cujos participantes foram uma professora da classe comum da educação infantil, uma agente educacional responsável em acompanhar a aluna com paralisia cerebral na classe comum, uma aluna com paralisia cerebral regularmente matriculada e os demais alunos da classe. A coleta de dados ocorreu na sala comum de uma turma da Educação Infantil e foi aplicado um Protocolo para observação sistemática por meio de filmagens da implementação/intervenção dos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					recursos de TA. Os dados obtidos mostraram que os recursos puderam ser utilizados para suprir as necessidades educacionais da aluna com PC, bem como contribuíram para melhor participação dos demais alunos. Concluiu-se que alguns recursos de TA ganharam caráter de universalização do acesso durante a realização das atividades favorecendo a participação de todos.	
43	2021	Artigo	Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental	Cruz, Panossian	A formação continuada dos profissionais da Educação Física, para atuarem na educação inclusiva, é uma possibilidade de oferecer subsídios para um trabalho mais assertivo. Portanto, este estudo objetivou identificar como se caracterizam as propostas de formação continuada, na perspectiva de um ensino que ofereça subsídios para o trabalho desses profissionais junto aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. As informações foram coletadas a partir de Teses e Dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Após critérios de inclusão e exclusão, doze documentos foram escolhidos e lidos na totalidade e passaram por uma análise temática de abordagem qualitativa. Seis deles trouxeram informações sobre cursos de formação continuada elaborados, aplicados e/ou analisados pelo próprio pesquisador, e, nos outros, os pesquisadores objetivaram investigar os efeitos de cursos oferecidos por algum órgão, na formação	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					e/ou na prática dos professores. Concluiu-se que os cursos de formação continuada oferecidos para professores de Educação Física estão trabalhando com definição de termos e conceitos, com elementos relacionados ao trabalho destes professores, com estratégias e instrumentos de ensino e aprendizagem, exemplos de atividades, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias e do repensar sobre suas práticas, visando atender às necessidades, promover a participação e a retenção dos alunos Público-Alvo da Educação Especial em suas aulas.	
44	2021	Artigo	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Zerbato, Mendes	As práticas pedagógicas realizadas na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns são pensadas por meio de adaptações individualizadas do currículo e de flexibilizações. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por outro lado, permite a criação de meios de acessibilidade ao ensino para um aprendizado sem barreiras. Assim, este estudo consistiu em investigar se um programa de formação de professores baseado nessa temática resultaria em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial na classe comum. Como metodologia, optou-se pela pesquisa colaborativa para produzir conhecimento e prover formação docente. Participaram do estudo dez professores da educação básica e sete estudantes de licenciaturas.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					O programa resultou em onze encontros, envolvendo várias ferramentas formativas, como casos de ensino fictícios e reais, roteiros de discussão dos casos e elaboração de planos de aula baseados no DUA. Os dados coletados foram organizados, sintetizados e apresentados de maneira a ilustrar os resultados do programa formativo, baseados em três casos, selecionados pelas professoras em exercício e em função da dificuldade que tinham de promover a participação e aprendizagem de determinado estudante. As aulas foram elaboradas coletivamente, implementadas pelas professoras e registradas em diário de campo. Os resultados apontaram elementos convergentes e divergentes entre os achados desta investigação e os estudos teóricos sobre a temática. Concluiu-se que as estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da colaboração demonstraram-se como ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, bem como na formação inicial e continuada dos participantes.	
45	2022	Dissertação	Análise de processos de formação docente sobre práticas de ensino diferenciado	Zara	Esta pesquisa tem a intenção de conhecer possibilidades e limites de uma formação docente sobre práticas inspiradas nas teorias do Ensino Diferenciado e no Desenho Universal para a Aprendizagem. Para tanto, foi realizada uma formação com os professores de uma clínica multidisciplinar, tendo como princípios modelização	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					de práticas, trabalho em grupos e reflexão docente. As questões centrais do trabalho foram: Qual tipo de formação seria necessária para que os docentes considerassem as diferenças em sua sala de aula? Quais as teorias e práticas potentes para a aprendizagem dos estudantes em uma sala de aula diversa? Para responder a estas perguntas, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades de uma formação inspirada no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Diferenciado para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes; e como objetivos específicos: 1. analisar tendências e desafios dos estudos sobre a temática no Brasil e no exterior para subsidiar a realização da presente pesquisa; 2. realizar uma formação de professores sobre práticas inspiradas no Desenho Universal para a Aprendizagem e no Ensino Diferenciado que apresentasse possibilidades de ação docente para o ensino de todos os estudantes; 3. verificar os desdobramentos da formação como facilitadora para a aprendizagem de todos os estudantes; e 4. identificar pontos positivos e necessidades de melhorias no formato e conteúdo da formação. A busca de respostas a tais questões foi realizada por abordagem qualitativa. Como corpora de análise, foram utilizados os registros dos professores realizados durante as formações e em seus portfólios e também em entrevistas semiestruturadas.	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					Os resultados mostram que a modelização de práticas e o trabalho em grupo em um ambiente formativo acolhedor de promoção da constante reflexão docente geraram o sentimento de autoeficácia do professor diante das necessidades dos seus estudantes. À medida que o professor tem como objetivo estimular a participação dos estudantes, a partir da compreensão de suas individualidades e questões afetivas, ele se apropria de práticas que promovem o sentimento de capacidade do estudante e prioriza a promoção de sua autonomia e reflexão. Assim, práticas de feedback, criação de critérios e sistemas de ajuda são indicados como práticas apropriadas pelos professores. O portfólio se mostrou eficaz para a promoção da reflexão do professor sobre seus sentimentos, aprendizagem e práticas. Como desafios, coloca-se a falta de tempo previsto na rotina do professor para refletir sobre suas práticas e o contexto de ensino tradicional vivenciado pelos professores, que se distancia dos princípios de um ensino que considera a variabilidade de aprendizes. A falta de formação inicial sobre o tema também aparece como um desafio para a prática do Ensino Diferenciado.	
46	2022	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para	Velasco, Barbosa	Compreendendo a educação como um Direito Humano fundamental para a formação de cidadãos acredita-se que é imprescindível que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					tenham acesso às escolas, espaços formais de educação, e aprendam os conteúdos previstos nas diretrizes vigentes, como prevê a educação inclusiva. A educação inclusiva tem o desafio de ensinar estudantes diferentes, com cultura, hábitos, costume e condições socioeconômicas, religião e ritmos e maneiras diferentes de aprender, decorrentes ou não de deficiência. Destacando a Matemática, como uma área de conhecimento prevista na educação básica e os desafios de trabalhar os conteúdos desta com a diversidade de estudantes encontradas nas escolas, o presente artigo resulta de um estudo exploratório descritivo de caráter qualitativo, que tem como objetivo geral descrever uma proposta de prática docente para ensino de números decimais na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA reconhece a pluralidade humana, e que cada um se apropria do conhecimento de maneiras diferentes. E, tem como preceito tornar o currículo básico da educação acessível e aplicável a todos, estruturado em princípios que serviram de base para se organizar atividades para ensinar números decimais utilizando materiais concretos, aula e práticas condizentes com o interesse e realidade dos estudantes, de modo a estimular e garantir aprendizagem, planejando e estruturando a ação docente para que esta seja acessível para todos, contemplando a diversidades de estudantes. A elaboração de proposta de	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					atividades de Matemática na perspectiva do DUA demonstra que para atuar na diversidade o professor deve focar no estudante, organizando atividades com recursos que estimulem o aprendizado, que sejam contextualizadas e possibilitem ao estudante ver aplicabilidade do que aprende.	
47	2022	Artigo	Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem	Prais, Vitaliano	O aprimoramento do trabalho pedagógico, desenvolvido pelos professores na classe comum, representa uma condição essencial para favorecer práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste em uma abordagem curricular para a educação inclusiva. Este artigo tem o objetivo de descrever um processo formativo desenvolvido junto a professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento de praxis inclusivas subsidiadas nos princípios do DUA, por meio de uma pesquisa colaborativa. Três docentes participaram do processo. A coleta dos dados ocorreu durante o desenvolvimento de práticas reflexivas, planejamentos colaborativos e participações da pesquisadora em sala de aula. Constatou-se que o processo formativo, subsidiado pelo DUA e aliado aos procedimentos da pesquisa colaborativa, favoreceu o aprimoramento na qualidade do ensino, evidenciado nas mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das docentes.	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
48	2022	Artigo	Um olhar para inclusão escolar através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Souza, Piedade, Pastoriza	Considerando os desafios de se ensinar química e ciência para alunos com deficiência, bem como a necessidade de se pensar ferramentas e recursos inclusivos para a escola comum, o presente trabalho se constitui de um estudo teórico a respeito dos princípios e organização do Desenho Universal para a Aprendizagem, uma abordagem que procura viabilizar o acesso a educação a todas as pessoas. A partir do qual busca-se refletir e discutir a sua importância para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de turmas heterogêneas, trazendo como exemplo a Tabela Periódica Adaptada, um recurso pensado e produzido por licenciandos em química e que devido a sua organização pode facilmente se encaixar nos propósitos no DUA e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de química e ciências.	Não
49	2022	Dissertação	Desenho Universal Para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Sampaio	Esta pesquisa tem como tema principal a Inclusão Escolar de estudantes elegíveis à Educação Especial, e como objetivo a análise das práticas docentes de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com viés intervencionista, e contou com a participação voluntária de quatro professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados nas etapas de coleta da pesquisa	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					foram analisados a partir da análise de conteúdo. Como produto, ao final foi realizado um Momento Formativo a fim de contribuir com as práticas docentes por meio de uma introdução aos conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem. Os resultados da análise dos dados coletados mostraram que existe o propósito e a ação dos professores em favor da inclusão de estudantes elegíveis à Educação Especial, e que suas práticas docentes ainda se deparam com desafios impostos pela formação inicial e continuada insuficiente, mas principalmente por um sistema e estrutura de ensino obsoletos que não respeitam e não acolhem a diversidade e as diferenças, prejudicando assim o processo de Inclusão Escolar e a aprendizagem de todos os estudantes.	
50	2022	Artigo	Consultoria colaborativa do professor da educação especial para práxis inclusivas no ensino fundamental com base no desenho universal para aprendizagem (DUA)	Capellini, Cristovam, Lopes	Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida pela segunda autora, em escolas públicas brasileiras e trouxe à tona a importância da colaboração entre professores da Educação Especial (EE) e da sala comum na melhoria das práticas inclusivas para implantação de uma inclusão mais efetiva. O objetivo foi analisar a colaboração entre os professores por meio de consultorias colaborativa com elaboração de planos de aulas, para implementação de práticas inclusivas apoiadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação, foi desenvolvida em duas etapas, contou com a participação de um	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					professor da EE, 46 professores da Sala comum e 30 estudantes. Os resultados evidenciaram fragilidades no processo de inclusão na sala comum. A consultoria colaborativa com planos de aulas foi apontada pelos participantes, como um apoio efetivo na melhoria de suas práticas docentes com todos os estudantes, pontuando que pós consultoria, passaram a diversificar os recursos, universalizar os conteúdos considerando os princípios do DUA e assim proporcionar mais oportunidades de acesso à aprendizagem, levando os estudantes a avançarem em seus processos educativos. Neste sentido, considera-se que foram atingidos os objetivos propostos na pesquisa, entre eles, a constatação da importância da contribuição colaborativa, por meio da consultoria proposta, com influência dos saberes e experiência do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para melhoria das práticas pedagógicas dos professores da sala comum. Os planos de aulas com uso do DUA foram elaborados como Produto do Mestrado.	
51	2022	Artigo	Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de	Silva, Mendes	O presente relato apresenta recortes dos resultados do desenvolvimento de uma formação continuada de equipes de ensino que atuam com público da Educação Especial numa escola pública de ensino regular localizada no contexto da Amazônia Amapaense. O estudo proporcionou a constituição de espaços formativos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo visando discutir e fortalecer o	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
			matematica.		planejamento pedagógico colaborativo para inclusão escolar. Nesta perspectiva, o presente estudo foi baseado na pesquisa colaborativa. Foram 14 participantes, sendo onze professores da classe comum, uma do atendimento educacional especializado, uma cuidadora escolar e uma gestora escolar, organizados voluntariamente em duas equipes de ensino (A e B). Os resultados apontaram que o desenvolvimento do trabalho colaborativo durante a elaboração de planejamentos de aulas de matemática, consubstanciado nas estratégias do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), possibilitou às equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, ampliação de repertórios de ensino e aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.	
52	2022	Tese	Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem(DUA) Formação de professores para elaboração de plano de aula	Mendoza	A presente pesquisa teve por objetivo planejar, desenvolver e avaliar um sistema digital destinado a orientar, de forma autodirigida, a elaboração de plano de aula que aplique princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os objetivos específicos da pesquisa foram: implementar a ação didática formativa sobre DUA para professores regentes de classe regular e professores do AEE: analisar os planos de aulas com DUA dos participantes a partir de um conjunto de critérios adaptados da literatura; selecionar, reelaborar,	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					completar e revisar as orientações – da formação - sobre como elaborar plano de aula baseado em DUA; criar um roteiro digital simplificado sobre como desenvolver plano de aula baseado em DUA; e avaliar o sistema digital. Trata-se de uma pesquisa que explorou aspectos do domínio dos objetivos almejados por meio da pesquisa de intervenção (primeira etapa), de pesquisa metodológica, de desenvolvimento de produto (segunda etapa) e pesquisa descritiva de avaliação do produto (terceira etapa). A primeira etapa consistiu em uma ação didática formativa virtual sobre DUA e contou com a participação de 32 professores de sala regular comum do ensino fundamental – ciclo I – e professores do AEE, o que gerou 51 planos de aula baseados em DUA. Através dos resultados obtidos com a ação formativa foi possível identificar que para a elaboração de planos de aula com princípios do DUA há necessidade de instruções sobre os três princípios do DUA e deixar explícito os pontos de verificação para apoiar o professor no momento da elaboração dos planos de aula. Além disso, somadas as pontuações de “muito satisfatório” e de “satisfatório” sobre a “dinâmica de estudo e atividades da formação” obteve-se 95% de “aprovação”, ou seja, orientações da formação ajustadas e disponibilizadas no sistema. A segunda etapa da pesquisa, consistiu no planejamento e desenvolvimento do sistema digital, intitulado	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					PACDUA (acrônimo de plano de aula com DUA), que possibilita ao professor elaborar, individualmente ou colaborativamente, um plano de aula com DUA. Para essa tarefa adotou-se a metodologia de Design Centrado no Usuário. Os resultados do planejamento e desenvolvimento do sistema digital foram pautados nos resultados da primeira etapa do estudo possibilitando que os materiais de orientação estivessem dispostos de maneira intuitiva no sistema. Além disso seguiu as normativas da metodologia de Design Centrado no Usuário. Na terceira etapa aplicou-se a avaliação do sistema digital por dois grupos de juízes (com perfil técnico e perfil de usuário final – participantes da primeira etapa desta pesquisa). As avaliações da interface e das funcionalidades do PACDUA foram positivas e a posição dos avaliadores foi a de que as orientações “atenderam ao objetivo inicial proposto” pela pesquisa. Com base em Análise Heurística e em Teste de Usabilidade, os dois grupos de juízes avaliaram que o sistema responde positivamente às 10 Heurísticas de Nielsen. A perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto brasileiro, busca efetivar a inclusão plena de todos os alunos nas classes regulares e desde a Educação Infantil. A problemática do presente estudo deriva desse contexto, pois parte da constatação de que ainda há uma demanda reprimida por programas de formação continuada docente que deem conta de refletir e	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					buscar colaborativamente práticas pedagógicas universalistas capazes de oportunizar a todos os alunos da sala de aula do ensino comum o acesso ao currículo, e também de que haveria a possibilidade desse estudo colaborar com o desenvolvimento de um produto que poderia ser empregado tanto na formação inicial, como na formação continuada do professor da Educação Básica. Ou seja, um sistema digital concebido para apoiar, de forma autoinstrucional, professores do Ensino Fundamental I e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a elaborar planos de aula baseados em DUA. Para o embasamento teórico sobre Desenho Universal para a Aprendizagem recorreu-se às 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 Universal Design for Learning (UDL/DUA). Conclui-se que o PAcDUA é um recurso viável para apoiar programas de formação (inicial ou continuada) de professores sobre DUA.	
53	2022	Artigo	Inovação Pedagógica: Uma Formação Continuada em Desenho Universal para Aprendizagem	Gonçalves, Mello	Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação especial numa perspectiva inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea, do	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					papel da escola e do trabalho colaborativo como superação da lógica da exclusão. Assim, questionou-se por meio de quais estratégias didático-pedagógicas, a organização dos processos de ensino e aprendizagem pautados no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) podem colaborar para a inclusão escolar de estudantes com ou sem deficiência? Acredita-se na necessidade de um material teórico-conceitual para estabelecimento de relações entre desenho universal na aprendizagem, inclusão escolar e inovação pedagógica, com vistas à quebra de barreiras à aprendizagem e participação de alunos com ou sem deficiência no processo de ensino-aprendizagem, colaborando à implementação de espaços educacionais inclusivos. Toma-se como objetivo, discutir os processos de implementação dos pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, no ensino de Ciências nas escolas municipais de Dom Pedrito-RS, com vistas da garantia do acesso, da permanência de todos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva inclusivo-inovadora. Como proposta apresenta-se uma ação de extensão a partir de uma formação acadêmico-profissional em Desenho Universal para a Aprendizagem. Como objetivos operacionais, pretende: (a) Familiarizar os professores de Ciências quanto ao movimento teórico conceitual do Desenho Universal para a	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					aprendizagem, de forma a despertar para a questão da inovação pedagógica e das alternativas para a inclusão; (b) Organizar uma formação acadêmico-profissional de professores de Ciências, com temática em torno do Desenho Universal para a Aprendizagem; (c) Replanejar e aplicar uma unidade temática, dentro dos planos de ensino-aprendizagem dos professores com as bases de um planejamento universal para ser trabalhado em sala de aula. A proposta se constitui em um curso de formação para professores, que tem como objetivo ofertar formação acadêmico-profissional na temática do Desenho Universal para a Aprendizagem, voltado à participação de professores da área de Ciências da rede municipal de educação de Dom Pedrito/RS. A formação prevê o desenvolvimento de um espaço formativo dialógico, participativo, problematizador e colaborativo, no qual se busca o reconhecimento e a valorização das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores das escolas, contribuindo, assim, para construção de sistemas educacionais inclusivos. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é um conjunto de possibilidades materiais flexíveis, técnicas e estratégias que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. A diversidade dos estudantes em sala de aula deve estar contemplada na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					oportunidades de ação e expressão e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento de todos/as (CAST, 2011). Como desenvolvimento metodológico a ação de formação se baseou na pesquisa interventiva, tendo como base os estudos de Damiani (2012), na qual se articula investigação e ação com envolvimento direto dos sujeitos da ação investigada. Durante o curso de formação foram utilizados questionários (AMARO, 2004), cadernos metacognitivos (ZANELLI, 2002) e registros dos encontros de formação acadêmico-profissional. Acredita-se que os princípios do DUA servem como instrumentalização para planejamento e oferta de Atendimento Educacional especializado, principalmente, aos alunos com deficiência, colaborando aos processos inclusivos no ambiente regular de ensino. A formação foi desenvolvida de abril a junho de 2021, em seis encontros online, através da ferramenta Google Meet, com os professores de Ciências da rede municipal de educação. Após a realização desses estudos teóricos que embasam o DUA e principalmente em se tratando dos princípios didático-pedagógicos, percebeu-se a possibilidade em desenvolver a implementação desses princípios nos planejamentos didático-pedagógicos dos professores nas salas de aulas comuns, contribuindo com a flexibilização e a participação dos estudantes, com e sem deficiência, no processo ensino-aprendizagem, além de	

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					contribuir para o ensino inclusivo no âmbito do Ensino de Ciências. Percebemos que a Inclusão pode ser inovação, pois implica um esforço de reestruturação das condições da maioria das escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns estudantes não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como estão sendo ensinados, da forma que se ministra, de como as aprendizagens estão sendo avaliadas.	
54	2022	Artigo	Opiniões sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, interseções, insurgências	Conte, Habowski	O artigo apresenta problemáticas sobre Tecnologia Assistiva (TA) e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), no sentido de oferecer estímulos a uma visão panorâmica da educação inclusiva no Brasil, em suas múltiplas encruzilhadas, interseções e insurgências, que mobilizam deslocamentos do olhar. Trata-se de discutir, por uma perspectiva de investigação hermenêutica, os impulsos gerados por práticas educacionais de TA e de DUA no processo de reconhecimento mútuo, de interação social e de construção de aprendizagens coletivas, para promover o exercício da cidadania no trabalho pedagógico de acolher a pessoa como ela é. Ao final do texto, sublinhamos que o sentido das tecnologias para a humanidade é justamente fortalecer o intercâmbio de ideias, o reconhecimento mútuo de pedagogias do encontro com as diferenças, para que todos possam aprender, superando assim as desigualdades. Cabe a nós alargarmos a compreensão da TA somada aos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					princípios de DUA, como dimensão relacional, da dialetização entre ensino e aprendizagem coletiva, que nos torna humanos, trazendo a linguagem de múltiplas correspondências com a realidade da educação inclusiva e dos processos sócio-históricos e culturais, em diálogos aprendentes e de escuta sensível com os diferentes mundos com características radicalmente potentes.	
55	2022	Artigo	Formação de professores para o contexto inclusivo: um estudo de revisão	Oliveira, Dias	A formação inicial e continuada de professores tem sido tema de discussão em pesquisas que abordam a inclusão escolar. Nesse sentido, apresentamos na fundamentação teórica autores como Adorno, Costa, Crochík, Diniz, Gatti, Michels, Mantoan e Tardif que contribuíram no intuito de compreender a relação entre a formação docente nos anos iniciais e a educação inclusiva. Este trabalho tem por objetivo analisar as pesquisas que abordam a formação do pedagogo, com foco na sua atuação em contextos escolares inclusivos, publicadas na base de dados SciELO Brasil, no período de 2005 a 2020. Com abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, a pesquisa analisou publicações voltadas à temática em questão. A busca identificou nove pesquisas que atendiam aos critérios estabelecidos. Os artigos originaram duas categorias de análise: i) educação inclusiva e a formação docente para os anos iniciais; ii) inclusão: alguns desafios e fatores relacionados à sua implementação. A investigação evidenciou a procura por uma formação que possibilite	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					conhecimentos relacionados à abordagem da deficiência, com aporte em estratégias que favoreçam a prática pedagógica na perspectiva inclusiva. Foi possível identificar que o modelo médico da compreensão da deficiência é predominante nos trabalhos analisados, fazendo-se presente nas propostas curriculares e orientando a prática de muitos professores que tomam por base a deficiência dos estudantes para balizar as atividades propostas com fundamento nas características apresentadas pela deficiência dos alunos. A partir dos resultados, consideramos pouco significativo o número de estudos relacionados à formação do pedagogo na perspectiva inclusiva, especificamente aqueles voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. Consideramos a necessidade de novas pesquisas com o intuito de corroborar, refutar e/ou ampliar os dados aqui apresentados.	
56	2022	Artigo	Formação inicial de pedagogos numa perspectiva inclusiva: um panorama da pesquisa brasileira	Borges, Alves	Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi investigar que aspectos são evidenciados em pesquisas brasileiras que abordam a inclusão educacional em cursos de formação inicial em Pedagogia. Para a produção dos dados, optou-se por periódicos científicos brasileiros com avaliação Qualis Capes A1, A2 e B1 (quadriênio 2013-2016) nas áreas de Ensino ou Educação. Na seleção dos artigos, considerou-se resultados de pesquisas oriundas do contexto brasileiro publicadas entre 2008 e 2019. A seleção dos artigos	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					compreendeu duas etapas: na primeira, foram utilizadas como busca as palavras “inclusão” e “inclusiva” nos títulos dos artigos, que resultou em 217 textos; na segunda, optou-se por nova filtragem, com a escolha somente de textos com as palavras “pedagogia” ou “formação inicial” no título, que resultou em 16 artigos. Desses, 10 foram considerados para a análise, por trazerem elementos relacionados ao objetivo desse texto. Para a análise do <i>corpus</i> da pesquisa, foram utilizados elementos da Análise de Conteúdo, com a definição das seguintes unidades de análise: Práticas formativas no Ensino Superior e os aspectos da Educação Especial na perspectiva inclusiva; Análises dos aspectos da Educação Especial na perspectiva inclusiva a partir dos PPC's; e Movimento de mudanças na implantação de documentos que norteiam os cursos sob aspectos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destaca-se, como resultados, o advento da inclusão educacional tensionando cursos em suas reestruturações curriculares, e em sendo essa demanda algo recente, há que se manter um diálogo contínuo e coletivo acerca de como abordarmos a inclusão em cursos de Pedagogia.	
57	2022	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem na prática de professores de	Muzzio, Cassano, Góes	O estudo aborda a temática da formação de professores e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), analisando o conhecimento de professores sobre educação especial, educação	Sim

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
			matemática no Paraná		inclusiva e DUA, bem como se, nos relatos, há indícios do DUA. A pesquisa é qualitativa e interpretativa, ao analisar questionário sobre as temáticas indicadas. Foram selecionados para o estudo 11 participantes, professores de Matemática, e verificou-se que a maioria desconhece a abordagem do DUA, que, por ser considerada recente, é pouco difundida em formações docentes que tratam da inclusão escolar. Mesmo assim, é possível observar indícios do DUA nos relatos das práticas dos participantes.	
58	2022	Artigo	A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares	Calegari-Falco, Alencar, Moreira	O presente artigo tem por objetivo analisar a formação do pedagogo na perspectiva da práxis pedagógica inclusiva a partir da compreensão das determinações oriundas do contexto de reestruturação produtiva do capital. Trata-se dos resultados de uma pesquisa exploratória e documental que examinou à luz do materialismo histórico-dialético as mudanças ocorridas na formação do pedagogo, a partir dos pressupostos históricos e políticos que impulsionam a expansão do conceito de educação inclusiva. As análises permeiam o exame crítico e documental a partir de uma compreensão apurada sobre a formação do pedagogo, mediante as prerrogativas da sociedade do século XXI e do conceito de educação na perspectiva inclusiva, em espaços escolares e não escolares.	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
59	2022	Artigo	Relato de experiência sobre a utilização de um kit inclusivo para educação ambiental	Santos, Ghilardi-Lopes	Devido à escassez de materiais adaptados para o ensino inclusivo, muitos estudantes permanecem segregados de suas turmas, impossibilitados de compreender o conteúdo apresentado, seja por limitações ou deficiências. No presente estudo são relatadas as impressões de uma observação participante sobre a aplicação de uma atividade de educação ambiental inclusiva. A atividade consistiu em uma roda de leitura e conversa com a utilização de um kit inclusivo adaptado da obra literária “Meu Reino por um chocolate”, pertencente ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático do ano 2018, a qual aborda a relação entre a nossa alimentação e as mudanças ambientais globais. A adequação da obra foi realizada com base no Desenho Universal de Aprendizagem e uso de linguagem multimodal, com vistas a oferecer um material compreensível a uma grande variedade de estudantes. A roda de leitura e conversa foi aplicada para 8 estudantes. Os estudantes fizeram desenhos e conversaram durante a interação com o material. Três observadores, de diferentes formações, aplicaram a atividade e registraram suas impressões. Notou-se, durante a atividade, que todos os estudantes aproveitaram a oportunidade de aprendizagem ao lhes ser permitido escolher a linguagem com a qual se sentissem mais à vontade para interagir com o material, o que oportunizou a compreensão e aprendizado acerca da origem das mudanças climáticas relatadas na	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(continuação)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
					história do livro e a relação entre as mudanças no ambiente e a alimentação humana.	
60	2022	Artigo	Coordenação Pedagógica: ação com professores para inclusão escolar	Rosário, Papi	Este estudo visou discutir aspectos relacionados à atuação da Coordenação Pedagógica junto a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a inclusão escolar dos alunos públicoalvo da Educação Especial na rede regular estadual de ensino de um município do Estado do Paraná. A partir de abordagem qualitativa, a pesquisa contou com 22 participantes e utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionário para professores e coordenadoras pedagógicas; observação do trabalho da Coordenação Pedagógica; e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das quatro escolas envolvidas. A pesquisa evidenciou que há atuação da Coordenação Pedagógica relacionada ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores e à sua formação continuada. Ademais, indicou que há aspectos positivos e, também, práticas que podem ser revistas pela coordenação e pelos professores.	Não
61	2022	Artigo	O Desenho Universal Para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação curricular: contribuições para a	Mainardes, Casagrande	Este artigo explora as inter-relações entre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e diferenciação curricular e pedagógica e indica os principais desafios para a disseminação e a efetivação do DUA no contexto brasileiro. O argumento central do artigo é que o DUA é uma abordagem mais abrangente e proativa que visa	Não

Quadro 9 – Produções que abordam o DUA para a formação de docentes na perspectiva da Inclusão Escolar - 2017-2022

(conclusão)

Quantidade	Ano	Tipo de Produção	Título	Autor (es)	Resumo	Relacionado
			efetivação da inclusão escolar		tornar o ambiente de aprendizagem acessível para todos e as estratégias de diferenciação podem ser utilizadas dentro do DUA.	
62	2022	Artigo	Contribuições do Desenho Universal para aprendizagem para a implementação de um currículo acessível para estudantes com ou sem deficiência intelectual	Núñez-Sotelo, Cruz	Com base no crescente interesse na contribuição do desenho universal para a aprendizagem, esta pesquisa propôs examinar até que ponto os componentes do currículo planejado a partir desta abordagem contribuem para a acessibilidade curricular e flexibilidade. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura do período 2014-2019 nas bases de dados Web of Science, ERIC, Scopus e ProQuest Central. Os resultados mostram que garantir a acessibilidade requer a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem com uma utilização harmoniosa de todos os seus princípios em cada um dos componentes do currículo, com ênfase especial em facilitar a expressão da aprendizagem estratégica para a resolução de problemas. Discutimos como o redesenho curricular a partir desta perspectiva oferece novas opções de apoio ao aprendizado dos estudantes que favorecem o uso de recursos semióticos multimodais.	Não

Fonte: Repositórios BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações, DOAJ, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Redalyc, SciELO (2017-2022).

Nota: Dados organizados pela autora (2024).

APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO 6.023.241

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: DANIELLY CONCEICAO MOREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69086723.8.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.023.241

Apresentação do Projeto:

Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa será exploratória, com abordagem qualitativa (PESCE e VOIGT e GARCIA, 2022), do tipo estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), tendo os resultados de satisfação validados por meio da escala de Likert (MOREIRA, FERREIRA e FERREIRA, 2014). Os participantes da pesquisa serão 19 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumentos para coleta de dados serão realizadas: a) Entrevistas semiestruturadas; b) Grupo Focal (GATTI, 2005); e c) Aplicação de formulário de validação, via Google Forms.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar uma proposta de formação colaborativa sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) à professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado do Paraná.

Objetivo Secundário:

Analisar fundamentos da Defectologia relacionados a Educação Especial;

Discutir o conceito e metodologia do DUA;

Verificar as limitações de conhecimento docente relacionado ao DUA;

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.023.241

Evidenciar a efetivação de uma formação docente voltada ao DUA;
Diferenciação dos termos Educação Especial Inclusiva, Educação Especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação dos profissionais da educação durante a pesquisa, pode, em um primeiro momento, gerar desconforto ao exporem suas opiniões por questões de ética profissional, e também pode ocorrer que alguns professores não tenham disponibilidade para participar. Os procedimentos metodológicos adotados para o estudo apresentam um risco mínimo que será reduzido pela objetividade da pesquisa.

Benefícios:

Será proporcionado aos participantes que conheçam novas estratégias de ensino por meio do DUA, que os levem a refletir sobre a prática docente no contexto da Educação Inclusiva, e que a partir dessas reflexões busquem meios de tornar acessível a aprendizagens a todos os alunos e também se estabeleça um trabalho colaborativo e participativos entre os docentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta de formação colaborativa sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) à professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola do Paraná. Com fundamentação teórica baseada no materialismo histórico dialético, utilizaremos a obra Defectologia de Vigotski e comentadores (Barroco, 2007; Prestes e Tunes, 2017; Dainez e Freitas, 2018; Stetsenko e Selau, 2018; entre outros). Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso, utilizaremos como objeto de estudo o processo de formação docente a partir de estratégias embasadas no DUA com foco na inclusão escolar. Os participantes da pesquisa compõe um conjunto de 19 docentes e o instrumento de coleta de dados utilizado será o Grupo Focal (GF) (GATTI, 2005). A organização, refinamento e interpretação de dados será realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com o uso do Software Iramutec e validação dos resultados por meio da escala de Likert (MOREIRA, FERREIRA e FERREIRA, 2014). Como resultados possíveis, destaca-se a fragilidade na formação docente e o desconhecimento acerca do DUA como estratégia de ensino. Ao final serão retomados os dados da pesquisa e explicitadas as suas implicações e impactos na formação continuada, no trabalho colaborativo e na atuação docente para efetivação da Inclusão escolar a partir do DUA.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.023.241

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2117154.pdf	04/04/2023 23:36:54		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/04/2023 23:35:40	DANIELLY CONCEICAO MOREIRA	Aceito
Outros	outros.pdf	04/04/2023 23:33:58	DANIELLY CONCEICAO MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/04/2023 23:29:32	DANIELLY CONCEICAO MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2023 23:26:55	DANIELLY CONCEICAO MOREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.023.24.1

Não

PONTA GROSSA, 26 de Abril de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: prorespsecretaria@uepg.br

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



Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (*)

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade de **Danielly Conceição Moreira**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

A pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta de formação colaborativa sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), à professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal, localizada no Estado do Paraná.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você participará da etapa de coleta de dados. Nesta etapa participará de: a) Entrevista inicial semi estruturada composta por 12 questões b) Grupo Focal, a ser realizado pela pesquisadora, por meio de perguntas que guiarão um diálogo entre os integrantes do grupo. Os encontros do grupo acontecerão de forma presencial, onde os participantes poderão expor suas opiniões sobre o tema. Ao aceitar participar da pesquisa você deverá: a) aceitar participar da entrevista inicial; b) participar ativamente do momento de encontro do grupo focal (encontro que terá local e data pré-definida para que todos(as) os(as) envolvidos(as) tenham a oportunidade de participar); e c) Questionário de validação do minicurso composto por 12 questões objetivas, aplicado por meio do Google Forms. A sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. No entanto, a sua desistência acarretará prejuízo para a pesquisa e, sendo assim, solicitamos que reflita e esclareça todas as suas dúvidas antes de aceitar a participação.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: A participação dos profissionais da educação durante a pesquisa pode em um primeiro momento, gerar desconforto ao exporem suas opiniões por questões de ética profissional e também alguns professores podem afirmar indisponibilidade para participar. Os procedimentos metodológicos adotados para o estudo apresentam um risco mínimo que será reduzido pela objetividade da pesquisa.

3. BENEFÍCIOS: A participação na pesquisa poderá proporcionar aos participante conhecimentos sobre o DUA, que os levem a refletir sobre a prática docente no contexto da Educação Inclusiva, e que a partir dessas reflexões busquem meios para tornar acessível a aprendizagens de todos os alunos e também se estabeleça um trabalho colaborativo e participativo entre os docentes.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações que os

participantes oferecerem por meio da participação no grupo será utilizado somente para a pesquisa “**Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na perspectiva da inclusão escolar: experiência de formação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**”. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. No relatório da pesquisa e nas demais publicações dela oriundas garantir-se-á o anonimato dos participantes.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou do método utilizado na mesma, a qualquer momento, entre em contato com o pesquisador e/ou Comitê de Ética.

- Nome do pesquisador responsável: Danielly Conceição Moreira

Endereço:

Rua: Praça Santos Andrade, 01 - Centro, Ponta Grossa - PR,

CEP 84010-330– Ponta Grossa - PR Brasil

Telefone: 55 (42) 9-8411-0601

E-mail: daniellymoreira36@yahoo.com.br

- Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UEPG

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, nº 4748, - UEPG - Campus Uvaranas, Bloco M, Sala

116-B Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900 - Ponta Grossa PR

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Os participantes não receberão nenhuma compensação financeira. A pesquisa não exigirá investimento financeiro.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo deverá aceitar participar da pesquisa, o que ocorrerá mediante assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido Pós-Informado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações), não restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo eletronicamente ao aceitar participar da pesquisa.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2023.

Aceito participar ()

Não aceito ()

Assinatura do participante da pesquisa

Danielly Conceição Moreira

Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D – TERMO REFERENTE À AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM**

Eu, _____,
inscrito (a) no CPF/MF sob nº _____,
AUTORIZO a filmagem incluindo imagem e som somente para fins de coletas e sistematização de dados relacionado a pesquisa intitulada como “DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Sob responsabilidade da pós graduanda Danielly Conceição Moreira, sob supervisão e orientação da Professora Dra. Rosana de Castro Casagrande.

Ponta Grossa, dia 05 de abril de 2024

(Assinatura)

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO 01

1. IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () Masculino () Feminino () Prefere não declarar
() Outros: _____

Idade: _____

Tempo de atuação na área da Educação: _____

Atua na Educação Especial () Sim, () Não.

Se a resposta for “SIM” especificar a quanto tempo: _____

Local e função que exerce na Educação Especial:

Atualmente é professor da:

Educação Infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental ()

Etapa ou série em que atua: _____

Escola: Pública () Privada ()

Na sala de ensino regular há aluno(s) com deficiência:

() Não () Sim (especificar qual tipo de deficiência): _____

2. CONHECIMENTOS DOCENTE SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Em sua opinião, o que é Educação Especial?

2. Em sua opinião, o que é Inclusão Escolar?

3. Em sua opinião, o que é Educação Inclusiva?

4. Na escola, há problemas para efetivar a inclusão escolar?

Não ()

Sim () Se sim, descreva: _____

5. Em sua opinião, qual deve ser o encaminhamento didático-pedagógico voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial?

6. Ao se deparar com possíveis disparidades no ritmo de aprendizagem dos alunos, quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza?

7. Já ouviu falar no DUA – Desenho Universal para aprendizagem?

Não ()

Sim () Se sim, Como conheceu? _____

8. Em seu entendimento, o que é o Desenho Universal para Aprendizagem?

9. O DUA está presente em sua prática pedagógica?

Não ()

Sim () Se sim, especifique: _____

10. Na escola, há trabalho colaborativo?

Não ()

Sim () Se sim, especifique: _____

11. Você acha que o DUA é importante para a Inclusão Escolar?

Não ()

Sim () Se sim, especifique: _____

12. Caso não conheça o DUA, esta temática desperta algum interesse?

Não ()

Sim () Se sim, especifique: _____

13. Você acha viável a implementação do DUA na rede municipal de ensino?

Não ()

Sim () Se sim, especifique: _____

2. INFORMAÇÕES SOBRE PREFERÊNCIAS DE APRENDIZAGENS DOS DOCENTES:

1. Indique de que forma você (professor) desenvolve suas aprendizagens?
2. Marque o conteúdo que mais chama a sua atenção:
 - () Aves
 - () Música
 - () Objetos culturais
 - () Outros: _____.
3. Escolha uma das opções de atividade que gostaria de desenvolver no Grupo Focal (GF)
 - () Debate
 - () Mapa (mental/ conceitual)

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO 02

1. Em sua opinião qual a importância do DUA?

2. Avalie criticamente se o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino contribuindo para a Educação Inclusiva, para as aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino.

3. Com base em sua avaliação você recomendaria a implementação do DUA? Justifique.

4. Faça uma autoavaliação do minicurso, levando em conta o seu desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional.

APÊNDICE G – GRUPO FOCAL 01

Quadro 10 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 01

(continua)

Proposta 2: Mapa Conceitual	
Conteúdo	Abordagem conceitual sobre Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva: terminologias, diferenciação e relação entre os conceitos.
Objetivo Geral:	Expor a compreensão sobre aos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.
Objetivo Específico:	Diferenciar os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Identificar relação entre os termos/conceitos de Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva. Discutir a compreensão individual dos participante sobre os conceitos. Discutir a compreensão geral do Grupo Focal (GF) sobre cada conceito.
Organização do ambiente de pesquisa:	Preparar a sala dispondo as cadeiras em círculo para que os participantes, ao ocuparem esses lugares tenham uma visão ampla da sala e de seus colegas favorecendo as interações entre eles.
Acolhimento:	Acolher os participantes, Prestar todas as informações referentes à pesquisa, Explicar a importância da participação e as contribuições para a pesquisa.
Esclarecimentos:	- Esclarecer aos participantes como será conduzida a pesquisa e como funciona o Grupo Focal (GF); - Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cuidados éticos como o anonimato de dados, áudios e imagens coletadas para a pesquisa; bem como coletar assinaturas; - Explicar que cada participante utilizará um crachá no qual consta a letra “P” (Professor-Participante) seguido de um número (exemplo: P1, P2, P3...). A utilização desses crachás tem por objetivo evitar a exposição da identidade do professor e para sistematizar dos dados coletados na pesquisa; - Informar que, ao final da pesquisa, será disponibilizado aos participantes o acesso aos resultados obtidos.
Motivação:	Mobilizar os professores a participarem do Grupo Focal (GF), expondo seus conhecimentos, percepções e opiniões sobre a abordagem temática, ressaltando que todas as respostas são válidas para a pesquisa.
Proposta para o GF	Propor aos participantes a construção de um mapa conceitual coletivo a partir das terminologias “Educação Especial”, “Inclusão” e “Educação Inclusiva”. A dinâmica consiste em identificar os conceitos, a relação e ordem hierárquica entre os termos, assim como palavras-chave que definem ou tem relação com os termos
Material de apoio:	Cartolina branca, canetas (azul/preta).
Desenvolvimento	Os participantes ocuparão as cadeiras posicionadas em círculo, onde o mapa conceitual será construído de forma coletiva. Serão utilizadas cartolina e caneta. A cartolina será posicionada ao centro desse círculo o que permitirá uma visão ampla aos participantes sobre como está sendo articulado cada conhecimento. Os participantes do Grupo Focal (GF) escolherão um representante para elaborar o mapa conceitual ou optarem pela participação coletiva nesse processo. Para iniciar a sistematização de dados os participantes serão estimulados pelo pesquisador com uma pergunta inicial:

Quadro 10 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 01

(continuação)

	O que vocês compreendem por Educação Especial? A partir dessa pergunta inicia a sistematização de dados, no qual serão consideradas todas as respostas. Se houver pouca participação/manifestação, e sempre que necessário, o pesquisador mediará o debate entre os participantes incentivando a participação e promovendo o diálogo, por meio da abordagem de perguntas. Sobre a Educação Especial o pesquisador poderá lançar ao grupo outras perguntas para conduzir as discussões, por exemplo: - Como vocês entendem a Educação Especial? Ela prevê ensino para todos os alunos? - Poderiam indicar a relação entre Educação Especial e ensino regular? - A Educação Especial se aplica a qual (ais) nível de ensino? - Vocês conhecem as origens ou como surgiu a Educação Especial? - De que maneira podemos entender o termo Educação Especial? - Quais as características da Educação Especial? - Poderiam informar se tem alguma lei ou documento que trata sobre a Educação Especial? Qual (is)? - No contexto brasileiro a Educação Especial deve ser ofertada apenas em escolas especializadas que tenham atendimento exclusivo para alunos com deficiência? - Além do termo de Educação Especial vocês conhecem outros termos/conceitos? Quais? - A Educação Especial tem relação com a Inclusão escolar? Qual? - Quais as motivações e/ou objetivos levaram a origem da Inclusão? - Sabem dizer em que época e de qual forma surgiu a discussão sobre Inclusão? - como podemos compreender o termo Inclusão? - A inclusão enfrenta algum desafio? Qual (ais)? - Vocês conhecem alguma lei que trata sobre Inclusão? Qual (ais)? - Além de Educação Especial e Inclusão, há outro conceito atualmente debatido na educação, relacionado a Educação Especial e inclusão? - Há relação entre Educação Especial, Inclusão com a Educação Inclusiva? Qual (ais)? - No sistema de ensino como se constitui a Educação Inclusiva? O que significa: um título, um nome a que se refere esse termo? - Quais são os objetivos da Educação Inclusiva? - A Educação Inclusiva é direcionada a um público específico? - Há alguma lei específica que trata sobre Educação Inclusiva? Essas perguntas são flexíveis e podem ser adaptadas pelo pesquisador para atender questões que surgirão durante a construção do mapa conceitual.
Avaliação do participante	Propor aos participantes que avaliem a relevância do tema tratado no encontro para a sua formação e atuação docente por meio de uma questão fechada de múltipla escolha com possibilidade de indicar mais de uma resposta.
Questão para a avaliação dos conhecimentos De que forma você avalia os conhecimentos que adquiriu neste encontro (marque quantas respostas achar necessário para a sua avaliação): () Irrelevante (os conhecimentos não são úteis para você, pois não se aplicam a sua realidade) () Difícil (você teve dificuldade para entender, identificar e/ou analisar a aplicabilidade desse conhecimentos em seu cotidiano, mas considera necessário e tem interesse em aprofundá-lo. () Fácil (você teve facilidade em razão de seu conhecimento prévio a respeito) () Inovador (você considera que o conhecimento que adquiriu permite refletir de forma diferente em relação a sua atuação docente)	

Quadro 10 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 01

(conclusão)

Referências:

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. [Declaração (1994)]. **Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166_90-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2024.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CORREIA, P. **Mapas conceituais: tornando visíveis as estruturas de conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem**. Vídeo, 2015. Disponível em: <https://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=28585>. Acesso em: 01 abr. 2024.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE H – GRUPO FOCAL 02

Quadro 11 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 02

(continua)

Proposta 1: Debate	
Conteúdo	Abordagem conceitual sobre Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva: terminologias, diferenciação e relação entre os conceitos.
Objetivo Geral:	Expor a compreensão sobre aos conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.
Objetivo Específico:	Diferenciar os conceitos de Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. Identificar relação entre os termos/conceitos de Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva. Discutir a compreensão individual dos participante sobre os conceitos. Discutir a compreensão geral do Grupo Focal (GF) sobre cada conceito.
Organização do ambiente de pesquisa:	Preparar a sala dispondo as cadeiras em círculo para que os participantes, ao ocuparem esses lugares tenham uma visão ampla da sala e de seus colegas favorecendo as interações entre eles.
Acolhimento:	Acolher os participantes; Prestar todas as informações referentes à pesquisa; Explicar a importância da participação e as contribuições para a pesquisa.
Esclarecimentos:	- Esclarecer aos participantes como será conduzida a pesquisa e como funciona o Grupo Focal (GF); - Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cuidados éticos como o anonimato de dados, áudios e imagens coletadas para a pesquisa, bem como coletar assinaturas; - Explicar que cada participante utilizará um crachá no qual consta a letra "P" (Professor-Participante) seguido de um número (exemplo: P1, P2, P3...). A utilização desses crachás tem por objetivo evitar a exposição da identidade do professor e para sistematizar os dados coletados na pesquisa; - Informar que, ao final da pesquisa, será disponibilizado aos participantes o acesso aos resultados obtidos.
Motivação:	Mobilizar os professores a participarem do Grupo Focal (GF), expondo seus conhecimentos, percepções e opiniões sobre a abordagem temática, ressaltando que todas as respostas são válidas para a pesquisa.
Proposta para o GF	Propor aos participantes do Grupo Focal (GF) um debate a partir dos conceitos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva.
Material de apoio:	Caixa, palavras/frases.
Desenvolvimento	Os participantes ocuparão as cadeiras posicionadas em círculo que permitirá uma visão ampla do Grupo Focal (GF) para as interações e articulação de conhecimento durante o debate. A dinâmica consiste no confronto de ideias para construir conhecimentos a partir da compreensão individual e também coletiva dos integrantes do Grupo Focal (GF) que vão discutir sob diversas perspectivas os conceitos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva Os participantes receberão uma caixa onde vai constar palavras ou frases para auxiliar o grupo a exporem seus conhecimentos sobre os conceitos. Cada participante ao retirar aleatoriamente a palavra ou frase da caixa imediatamente apresenta ao GF, o participante vai relacionar a palavra ou frase aos conceitos explicando ou justificando

Quadro 11 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 02

(continuação)

	sua resposta. Ao expor ao grupo sua resposta, o GF vai discutir se concordam ou não com o colega justificando os motivos, até que cheguem a um consenso. Para maior interação entre os participantes o pesquisador vai mediar as discussões quando for necessário estimulando a refletirem. Essa mediação não são pré determinadas e sim elaboradas conforme forem ocorrendo as discussões. Palavras –chave: - Compreensão - Identificação - Características - Historicidade - Público (alunos) - Relação com ensino regular - Se aplica a qual nível de ensino - Leis - Documento: Salamanca - Atendimento preferencialmente no ensino regular - Objetivos - Desafios - Relação entre os termos Essas palavras/frases são flexíveis e podem ser adaptadas ou alteradas pelo pesquisador para atender questões que vão surgindo durante o debate
Avaliação do participante	Propor aos participantes que avaliem a relevância do tema tratado no encontro para a sua formação e atuação docente por meio de uma questão fechada de múltipla escolha com possibilidade de indicar mais de uma resposta.
Questão para a avaliação dos conhecimentos De que forma você avalia os conhecimentos que adquiriu neste encontro (marque quantas respostas achar necessário para a sua avaliação): () Irrelevante (os conhecimentos não são úteis para você, pois não se aplicam a sua realidade) () Difícil (você teve dificuldade para entender, identificar e/ou analisar a aplicabilidade desse conhecimentos em seu cotidiano, mas considera necessário e tem interesse em aprofundá-lo. () Fácil (você teve facilidade em razão de seu conhecimento prévio a respeito) () Inovador (você considera que o conhecimento que adquiriu permite refletir de forma diferente em relação a sua atuação docente)	
Referências: BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira). BRASIL. [Declaração (1994)]. Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2024. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2024.	

Quadro 11 – Roteiro: Grupo Focal (GF) 02

(conclusão)

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

UNESCO. Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE I – MINICURSO (ESTRUTURA)

Quadro 12 – Estrutura do minicurso

Título	Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições para a efetivação da inclusão escolar
Desenvolvimento / apresentação Supervisão / orientação	Danielly Conceição Moreira Dra Rosana de Castro Casagrande
Instituição vinculada à pesquisa- ação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.
Justificativa	O minicurso se justifica pela necessidade de apresentar aos docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como possibilidade para inclusão escolar.
Objetivos:	Apresentar a diferenciação dos conceitos Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva. Explicar aspectos principais sobre a obra “Problemas da Defectologia” (Deficiência, Compensação, e Educação Social) de Vygotsky. Explorar conceito, princípios, possibilidades e contribuições do DUA para a inclusão escolar na EI e nos anos iniciais do EF;
Público-Alvo:	Docentes da Educação Infantil (IV -V) e anos iniciais do Ensino Fundamental.
Carga horária	4 horas
Elaboração do material para o minicurso:	14 horas
Vagas ofertadas	20 vagas
Data e horário de realização do minicurso	12 de abril de 2024 – das 13:00 às 14:00 horas 26 de abril de 2024 – das 13:00 às 14:00 horas 03 de maio de 2024 – das 13:00 às 14:00 horas 17 de maio de 2024 – das 13:00 às 14:00 horas
Metodologia	Apresentação dos conteúdos; Problematizações e discussões coletivas; Apresentação do referencial teórico, produções científicas, leis e documentos oficiais sobre Educação Especial. Intervenções por meio de estratégias com base nos princípios do DUA; Análise conjunta de um modelo de planejamento de aula, elaborado com base nos princípios do DUA; Repasse de drive com as produções e materiais utilizados.
Material de apoio	Folders, material impresso e/ou disponível em Drive outros
Certificado	Disponibilizado aos participantes com frequência / aproveitamento de 75% do minicurso.
Eixo temático do Minicurso	Eixo 1: Conceitos - Tema: Panorama histórico, diferenciações e aproximação entre os conceitos Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; e aspectos centrais da obra “Problemas da Defectologia”; Eixo 2: Introdução ao DUA: Historicidade, definições e características; Eixo 3: Princípios do DUA e Currículo: Princípios do DUA (Engajamento, ação e expressão) fundamentados na neurociência; Currículo e DUA;

Quadro 12 – Estrutura do Minicurso

	(conclusão)
	Eixo 4: Intervenções pedagógicas a partir dos princípios do DUA e análise de um modelo de planejamento fundamentado no DUA.

Fonte: Adaptado de Botêlho (2018).

Nota: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE J – MINICURSO (MÓDULO 01)

Quadro 13 – Minicurso: módulo 01

(continua)

Tema	Princípios históricos, diferenciações e aproximação entre os conceitos: Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva. A aspectos centrais da obra “Problemas da Defectologia” de Vygotsky.
Data / horário	12 de abril de 2024, das 13:00 às 14 horas
Conteúdo	Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva; Defectologia: deficiência, Educação Social e Compensação.
Material de apoio:	Material: Mapa conceitual organizado pelas participantes no G 01. Material impresso: sistematização dos conceitos (Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva) Livro: Problemas da Defectologias (Vigotski, 2021) Áudio e aparelho de som: diferenciação conceitual. Material complementar disponível no drive: https://drive.google.com/drive/folders/1JMIEnL8IHZp7OiXY2o3e1QYzku2_qXS3?usp=sharing Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, obra Fundamentos de Defectologia, áudio sobre a diferenciação dos termos Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva gravado por Casagrande, vídeo Formação Docente 2024 (explicando sobre a Diferenciação dos conceitos Educação Especial, Inclusão, Educação Inclusiva) Convite disponibilizado no whatsapp da instituição para participarem Grupo de Estudos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva - GEPEEIN/UEPG (https://forms.gle/BsScqYQ7Rswvcmrz6)
Referências: BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil : promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira). BRASIL. [Declaração (1994)]. Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais . 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em: 31 mar. 2024. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 30 mar. 2024. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 01 abr. 2024. Casagrande, R. C.; Formação Docente 2024 . Youtube, 2024. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9_pHxVA6eRg . Acesso em: 02 abr. 2024. CASAGRANDE, R. C. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil . 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.	

Quadro 13 – Minicurso: módulo 01

(conclusão)

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas - Tomo Cinco; **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução de Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE K – MINICURSO (MÓDULO 02)

Quadro 14 – Minicurso: módulo 02

Tema	Introdução ao DUA: Historicidade, definições e características.
Data / horário	26 de abril de 2024, das 13:00 às 14 horas
Conteúdo	Contextualização do DUA (aspecto geral, historicidade, definição, características, diretrizes)
Material de apoio:	Material: Slide Material impresso: Charge Material complementar disponível no drive: https://drive.google.com/drive/folders/1JMIEnL8IHZp7OiXY2o3e1QYzku2_qXS3?usp=sharing Diretrizes do DUA, Vídeo “O Desenho Universal para Aprendizagem”, Obra “Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum” Cap. V: Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos (p. 100-110) e link de acesso para homepage CAST.
Referências: CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 abr. 2024. HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2024. HEREDERO, E. S.; PLETSCHE, M. D. O Desenho Universal para Aprendizagem. Youtube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7pYfDkwkvuU&t=642s Acesso em: 29 dez. 2023. MENDES, E. G. Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. 184 p. MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning (UDL). Estados Unidos: CAST, 2002. MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014. PRAIS, J. L. S. Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa. Orientadora: Célia Regina Vitaliano. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=468:prais-jacqueline-lidiane-de-souza. Acesso em: 12 abr. 2024. ZERBATO, A. P. Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896. Acesso em: 12 abr. 2024.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE L – MINICURSO (MÓDULO 03)

Quadro 15 – Minicurso: módulo 03

(continua)

Tema	Princípios do DUA e Currículo: Princípios do DUA (Engajamento, representação, ação e expressão) fundamentados na neurociência; Currículo e DUA
Data / horário	03 de maio de 2024, das 13:00 às 14 horas
Conteúdo	Ideia inicial e a nova perspectiva da CAST em relação ao DUA e Currículo; aspectos dos currículos; relação entre neurociência e os princípios do DUA; princípios do DUA; flexibilização curricular com base no DUA para a Inclusão Escolar
Material de apoio:	Material: Apresentação de slides com o conteúdo Material impresso: folder com os princípios do DUA (organograma versão 2.2) Material complementar disponível no Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1JMIEnL8IHZp7OiXY2o3e1QYzku2_qXS3?usp=sharing Diretrizes do DUA
Referências: Center for Applied Special Technology. (2018). Universal Design for learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 12 abr. 2024. HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2024. HEREDERO, E. S.; PLETSCHE, M. D. O Desenho Universal para Aprendizagem. Youtube, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7pYfDkwkvuU&t=642s Acesso em: 29 dez. 2023. MAINARDES, J. Alfabetização e Prática Pedagógica: trajetórias & vivências. Curitiba: CRV, 2021. 194 p. MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão?. Revista Exitus, Santarém, v. 10, n. 020010, p. 1-27, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154. MENDES, E. G. Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. 184 p. MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning (UDL). Estados Unidos: CAST, 2002. MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Desenho Universal para a Aprendizagem: Teoria e Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014. PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como princípios para a Inclusão Escolar. REEDUC - Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S.l.], v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017	

Quadro 15 – Minicurso: módulo 03

(conclusão)

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. Orientadora: Célia Regina Vitaliano. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/4-2020?download=468:prais-jacqueline-lidiane-de-souza>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. M. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul./set. 2021.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE M – MINICURSO (MÓDULO 04)

Quadro 16 – Minicurso: módulo 04

Tema	Intervenções pedagógicas a partir dos princípios do DUA e análise de um modelo de planejamento fundamentado no DUA.
Data / horário	17 de maio de 2024, das 13:00 às 14 horas
Conteúdo	Análise de um planejamento de aula elaborado a partir dos princípios do DUA utilizando o Ciclo de Simbolização para a flexibilização curricular.
Material de apoio:	Material: Apresentação do plano de aula (material impresso)
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, [2017], [p. 600]. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. CAST. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 09 maio 2024. HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Disponível em: https://www.scielo.br/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 maio 2024. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed: 1º Edição, 1999.	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE N – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO QUANTO AO CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE A FORMAÇÃO SOBRE O DUA

Após a realização do curso de formação “**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**”, responda as questões abaixo, conforme gabarito de respostas:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo Nem discordo (NC ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
1. Os alunos da Educação Especial necessitam de atendimento especializado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), para garantir a Inclusão Escolar.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
2. A Inclusão Escolar ocorre pelo acesso dos alunos com deficiência em escola de ensino regular.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
3. A Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, indiferente das características individuais, em um único sistema educacional e com a mesma qualidade de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
4. Os alunos da Educação Especial devem ter encaminhamentos didático-pedagógico diferenciados nas salas de ensino regular.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
5. Já utilizei as metodologias com base no Desenho Universal para Aprendizagem, com a diversificação de atividades e materiais didáticos, porém não conhecia o conceito e os princípios do DUA.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
6. O Desenho Universal para Aprendizagem, pode ser considerado como possibilidade para promover e fortalecer a Educação Inclusiva.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)

7. Considero que a falta de conhecimento dos docentes é uma das implicações para a implementação do DUA na prática pedagógica. (1) (2) (3) (4) (5)
8. Considero que falta de recursos (materiais), é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA. (1) (2) (3) (4) (5)
9. Considero que a falta de tempo para elaborar o planejamento das aulas com base no DUA é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA por meio da prática docente. (1) (2) (3) (4) (5)
10. Considero que a BNCC visa um excesso de conteúdo que torna o ensino pragmático e inviabiliza o planejamento como base no DUA em uma perspectiva inclusiva. (1) (2) (3) (4) (5)

Referências

MOREIRA F. A.; FERREIRA A. G.; FERREIRA J. A. Escala de Satisfação de Professores de Educação Física: Procedimentos de Construção e Validação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 17, n. 40, p. 26-39, jan/abr, 2022.

APÊNDICE O – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quadro 17 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Educação Especial pelas participantes

Respostas	Participantes
<i>É o ensino voltado às crianças com necessidades especiais;</i>	P2
<i>Uma área da Educação que atua com crianças que possuem algum laudo;</i>	P3
<i>Educação adaptada a cada necessidade;</i>	P4
<i>É um olhar acolhedor, para com os alunos respeitando suas limitações;</i>	P5
<i>A educação escolar voltada para individualidade de alunos laudados;</i>	P6
<i>Que auxilia conforme a necessidade do aluno;</i>	P7
<i>É uma área da Educação que se destina a trabalhar e atender necessidades especiais de alunos que tenham algum transtorno ou deficiência;</i>	P8
<i>Educação adequada para os alunos inclusos;</i>	P11
<i>Acolher o aluno para a sua sala de aula de maneira que ele se sinta acolhido;</i>	P13
<i>Ensino voltado para alunos com deficiência em salas próprias;</i>	P14
<i>É uma modalidade de educação que envolve o ensino e aprendizagem com alunos inclusos.</i>	P15
<i>Educação acessível para todos.</i>	P16
<i>É uma modalidade de ensino.</i>	P17

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE P – RESPOSTAS – QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Quadro 18 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Inclusão Escolar pelas participantes

Respostas	Participantes
<i>Inserir o aluno com algum tipo de necessidade dentro da escola;</i>	P1
<i>Uma utopia, pois em nossa realidade a inclusão acaba não acontecendo de maneira efetiva;</i>	P2
<i>É algo que não vivenciamos, porém, no papel tudo cabe;</i>	P3
<i>Direito à educação (a todos);</i>	P4
<i>É proporcionar aos alunos especiais formas de desenvolvimento para atingir os objetivos e a aprendizagem igual aos demais;</i>	P5
<i>Incluir todas as crianças no processo escolar seja cognitivo ou social;</i>	P6
<i>O aluno se sentir parte e sem restrições aos demais;</i>	P7
<i>É fornecer meios para que todos tenham direito acesso e possam permanecer de forma qualificada no ensino regular;</i>	P8
<i>Deveria ser um ensino para alunos com problemas de aprendizagem;</i>	P9
<i>Incluir o aluno no ambiente escolar;</i>	P13
<i>Incluir os alunos em sala de aula que possuem deficiência;</i>	P14
<i>É uma forma de compreender e explicar a aprendizagem de forma com que todos se sintam parte do corpo escola, com equidade;</i>	P15
<i>Atendimento do aluno em diferentes da adversidade.</i>	P16
<i>O aluno com laudo inserido na escola.</i>	P17
<i>Uma educação que busca adaptar o currículo regular com as necessidades específicas de cada aluno.</i>	P18

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE Q – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quadro 19 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir da definição do conceito de Educação Inclusiva pelas participantes

Respostas	Participantes
<i>É você dar oportunidade de aprendizagem para o aluno com necessidade especial de aprender junto com os outros;</i>	P1
<i>Seria incluir as crianças na realidade escolar, juntamente com as outras crianças, com suporte necessário;</i>	P2
<i>Deveria ser uma educação com equidade;</i>	P3
<i>Direito e adaptações atendendo as necessidades;</i>	P4
<i>É incluir o aluno, respeitando suas limitações e proporcionar o desenvolvimento;</i>	P5
<i>Adaptar metodologias educacionais as necessidades do indivíduo (aluno) especial na tentativa de progrediu a seu potencial;</i>	P6
<i>E desenvolver um trabalho diferenciado visando atender e habilidades e necessidades específicas;</i>	P8
<i>Ensino voltado para os alunos que possuem deficiência;</i>	P14
<i>É a maneira de trabalhar com Equidade respeito e efetivar a qualidade da educação para todos;</i>	P15
<i>Educação que atende as especificidades;</i>	P16
<i>Uma educação que busca adaptar o currículo regular com necessidades específicas de cada aluno.</i>	P17

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE R – RESPOSTAS – ENCAMINHAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO VOLTADO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quadro 20 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso a partir de como são os encaminhamento didático-pedagógico voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial pelas participantes

Respostas	Participantes
<i>Acredito que esse público alvo deveria ter acesso mais fácil a terapias.</i>	P1
<i>Preparação de professores e estagiários que acompanham, acompanhamento de outros profissionais.</i>	P3
<i>Capacitação reais aos profissionais.</i>	P4
<i>Atendimento de saúde adequado, terapias, auxiliar em sala de aula.</i>	P5
<i>Planejamento específico, produção diferenciada, estímulos diferentes do convencional (aulas unicamente expositivas, etc).</i>	P6
<i>Sala de recursos e profissionais qualificados para cada inclusão concursos e formações adequadas e específicas.</i>	P7
<i>Deve-se ter um acompanhamento próximo ao aluno e compreender se ele pode ou não desenvolver seus conhecimentos no mesmo tempo que seus alunos caso não seja possível é necessário desenvolver um trabalho diferenciado e com objetivos diferentes.</i>	P8
<i>Na minha opinião os professores não estão Preparadas para trabalhar com crianças especiais e mais 25 alunos juntos.</i>	P10
<i>Professores especializados e com domínio.</i>	P11
<i>Professor com capacidade para atuar na área.</i>	P12
<i>SRM em funcionamento, professor com capacidade.</i>	P13
<i>Atendimento especializado.</i>	P14
<i>Deve ser um trabalho baseado em pesquisas estudo e aplicação prática.</i>	P15
<i>Focado nas especificidades.</i>	P16
<i>Deveria ser obrigatório a formação ou grupos de estudo para preparar os docentes.</i>	P17

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE S – RESPOSTAS - QUESTIONÁRIO 01: O QUE É O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Quadro 21 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso: Em seu entendimento, o que é o Desenho Universal para Aprendizagem

Respostas	Participantes
<i>Nunca ouvi falar a respeito</i>	P1
<i>Ensino igual a todos</i>	P4
<i>Método do ensino e inclusão.</i>	P5
<i>Não conheço</i>	P8
<i>Curso de desenho no processo ensino-aprendizagem? .</i>	P16
<i>Uma prática que está tentando ser inserida nas escolas em âmbito nacional</i>	P17

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE T – RESULTADO ESCALA DE *LIKERT*

Tabela 4 – Validação do minicurso por meio da escala de Likert, quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação fundamentada no DUA

(continua)

Escala de Likert					
	Discordo totalmente (DT)	Discordo (D)	Nem concordo Nem discordo (NC ND)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)
Questões avaliativas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Os alunos da Educação Especial necessitam de atendimento especializado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), para garantir a Inclusão Escolar.		P3; P5.	P18.	P4; P10; P11; P12; P14; P15; P17.	P6; P7; P9; P13; P16; P19; P20.
Resultado		(N=2)	(N=1)	(N=7)	(N=7)
2. A Inclusão Escolar ocorre pelo acesso dos alunos com deficiência em escola de ensino regular.	P17.	P5; P11; P12; P18.	P4; P6; P7; P9; P10; P16; P20.	P3; P13; P14; P15; P19.	
Resultado	(N=1)	(N=4)	(N=7)	(N=5)	
3. A Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos, indiferente das características individuais, em um único sistema educacional e com as mesma qualidade de ensino.	P7; P20.	P3; P15.	P11; P12; P18.	P4; P9; P10; P13; P14; P16; P17; P19.	P5; P6.
Resultado	(N=2)	(N=2)	(N=3)	(N=8)	(N=2)
4. Os alunos da Educação Especial devem ter encaminhamentos didático-pedagógico diferenciados nas			P10; P13; P19; P20.	P3; P4; P5; P9; P11; P12; P16; P17; P18.	P6; P7; P14; P15.

Tabela 4 – Validação do minicurso por meio da escala de *Likert*, quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação fundamentada no DUA

(continuação)					
Resultado	(N=4)	(N=9)	(N=4)	(N=9)	(N=4)
salas de ensino regular.					
5. Já utilizei as metodologias com base no Desenho Universal para Aprendizagem, com a diversificação de atividades e materiais didáticos, porém não conhecia o conceito e os princípios do DUA.	P7.	P14.	P11; P12; P20.	P3; P4; P5; P6; P13; P15; P16; P17; P18; P19.	P9; P10.
Resultado	(N=1)	(N=1)	(N=3)	(N=10)	(N=2)
6. O Desenho Universal para Aprendizagem, pode ser considerado como possibilidade para promover e fortalecer a Educação Inclusiva.		P6.	P7.	P3; P4; P5; P11; P12; P14; P15; P16; P17; P18.	P9; P10; P13; P19; P20.
Resultado	(N=1)	(N=1)	(N=1)	(N=10)	(N=5)
7. Considero que a falta de conhecimento dos docentes é uma das implicações para a implementação do DUA na prática pedagógica.		P15.	P3; P13; P19.	P4; P5; P6; P9; P10; P11; P12; P14; P16; P17; P18.	P7; P20.
Resultado	(N=1)	(N=1)	(N=3)	(N=11)	(N=2)
8. Considero que falta de recursos (materiais), é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA.	P3.	P15; P18.	P5; P17.	P4; P9; P10; P11; P12; P16.	P6; P7; P13; P14; P19; P20.
Resultado	(N=1)	(N=2)	(N=2)	(N=6)	(N=6)
9. Considero que a falta de tempo para elaborar o planejamento das aulas com base no DUA é um dos fatores		P16; P17; P18.		P4; P7; P9; P10; P11; P12; P13; P14.	P3; P5; P6; P15; P19; P20.

Tabela 4 – Validação do minicurso por meio da escala de *Likert*, quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação fundamentada no DUA

(conclusão)					
que inviabiliza a implementação do DUA por meio da prática docente.					
Resultado	(N=3)		(N=8)		(N=6)
10. Considero que a BNCC visa um excesso de conteúdo que torna o ensino pragmático e inviabiliza o planejamento como base no DUA em uma perspectiva inclusiva.	P19.	P18.	P4; P9; P10; P11; P12; P14; P16; P17.	P3; P5; P6; P7; P13; P15; P20.	
Resultado	(N=1)	(N=1)	(N=8)	(N=7)	

Tabela 5 – Respostas elencadas a partir do questionário 01 do minicurso: Já ouviu falar no DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

Participante	Sim	Não	Se sim, como conheceu?
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17.	X		Ausência de justificativa
Resultado	100%		

Tabela 6 – Respostas elencadas a partir do questionário 01: O DUA está presente em sua prática pedagógica

Participante	Sim	Não	Resposta em branco	Se sim, como conheceu?
P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P15, P16, P17.		X		Ausência de justificativa
P4, P9, P11, P12.			X	Ausência de justificativa
Resultado	(N=13)		(N=4)	

Fonte: Elaborados pela autora (2024).

APÊNDICE U – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: QUAL A IMPORTÂNCIA DO DUA?

Quadro 22 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso – sobre a importância do DUA: Em sua opinião qual a importância do DUA?

Respostas	Participantes
<i>Acredito que é uma oportunidade de garantir um ensino aprendido que alcance diferentes sentidos para as crianças, sendo importante durante o processo.</i>	P3
<i>É uma ferramenta suporte, que ao meu entendimento precisa de multuo suporte e condições reais.</i>	P4
<i>É um método útil e de grande valia com uma visão geral e abrangendo todos os alunos.</i>	P5
<i>Uma metodologia que visa atingir diferentes formas de um ensino aprendizagem.</i>	P6
<i>Para que todos tenham a oportunidade de diferentes formas de aprendizagem, tentando abranger todas as formas de dificuldades, e maneiras de ensino.</i>	P7
<i>O DUA viabiliza o acesso do aluno ao aprendizado.</i>	P9
<i>O DUA é importante para viabilizar o aprendizado dos alunos.</i>	P10
<i>Minimizar barreiras, tornando o currículo acessível para os alunos.</i>	P11
<i>Seria muito bom se todos os professores conseguissem ter tempo suficiente para elaborar todas as semanas um planejamento voltado para todos os alunos que tem alguma deficiência na aprendizagem.</i>	P12
<i>Garante uma aprendizagem mais específica dos alunos. Fazendo que obtenham mais autonomia na realização das aprendizagens.</i>	P13
<i>Minimizar as barreiras de aprendizagem.</i>	P14
<i>Para o acesso e implementação dos conteúdos de uma forma que facilite o acesso ao conteúdo para todos os alunos da turma.</i>	P15
<i>Acredito ser um instrumento bastante relevante no processo em ensino-aprendizagem.</i>	P16
<i>Ele visa uma educação de equidade, oferecendo estratégias diversas para atingir todos os alunos.</i>	P17
<i>O DUA visa fornece vários meios para oferecer um ensino de qualidade para os alunos.</i>	P18
<i>Muito importante, mas em relação a aplicação na rede de ensino atual seria mais difícil aplicado diariamente.</i>	P19
<i>O DUA é importante para viabilizar a inclusão do aluno dentro do ensino</i>	P20

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE V – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: DUA COMO PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E QUALIDADE DE ENSINO

Quadro 23 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso: Avalie criticamente se o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino contribuindo para a educação inclusiva, para as aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino

(continua)

Respostas	Participantes
<i>Sim, uma proposta que acrescenta, porém, que devido a demandas engessadas ficam difíceis de serem aplicadas</i>	P3
<i>A proposta é muito boa, mas minha opinião o sistema a falta de conhecimento e recursos é falho.</i>	P4
<i>Ela pode e deve ser usado, pois sua metodologia é inclusiva e atende de forma ampla todos os alunos em especial os da Educação Inclusiva.</i>	P5
<i>Sim, com uma organização, trabalho em equipe e estruturas básicas, como professores suficientes, sala de aula /turmas dentro do padrão proposto pela LDB. O que não ocorre no município, onde há escassez de funcionários e recursos.</i>	P6
<i>Sim para verificar o conhecimento prévio dos alunos, porém precisa de uma estrutura, quanto a quantidade de alunos na sala.</i>	P7
<i>Sim pois através dele eu posso detectar a deficiência do aluno, porém não é possível realizar o atendimento necessário ao aluno, devido a superlotação das salas e falta de profissionais.</i>	P9
<i>Sim, através dele a professora pode ver a deficiência do aluno, porém não é possível realizar o atendimento necessário ao aluno por falta de funcionário e salas super lotadas.</i>	P10
<i>Pode ser utilizado, podendo analisar dificuldades dos alunos..</i>	P11
<i>Sim.</i>	P12
<i>Sim. É de grande relevância que se utilize o DUA para o ensino.</i>	P13
<i>Sim, para detectar a deficiência do aluno.</i>	P14
<i>O DUA é uma excelente metodologia, porém demanda tempo pesquisa (referente as melhores metodologias p/ cada aluno) e um planejamento detalhado e extenso.</i>	P15
<i>O DUA, quando bem entendido, pode sim contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos e qualidade de ensino.</i>	P16
<i>Acredito que sendo aplicado conforme a proposta ele auxiliaria na melhora da qualidade de ensino dos alunos.</i>	P17
<i>Acredito que o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino p/ a Educação Inclusiva para auxiliar a aprendizagem dos alunos.</i>	P18

Quadro 23 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso: Avalie criticamente se o DUA pode ser utilizado como proposta de ensino contribuindo para a educação inclusiva, para as aprendizagens dos alunos e qualidade de ensino

(conclusão)	
<i>Pode ser utilizado sim como proposta de ensino, mas novamente ressaltando que seria inviável aplica-lo diretamente nesse sistema de ensino “padrão” “concretado” “burocrático”.</i>	P19
<i>Sim pode ser, contribuir para a Educação Inclusiva, pode detectar a deficiência, mas pela falta de informação se torna mais difícil de aplicar o DUA.</i>	P20

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE W – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: VOCÊ RECOMENDARIA A IMPLEMENTAÇÃO DO DUA?

Quadro 24 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso: Com base em sua avaliação você recomendaria a implementação do DUA? Justifique.

Respostas	Participantes
<i>Na forma atual de ensino, não.</i>	P3
<i>Sim, mas que seja dado um suporte real. Na realidade, dia a dia, as coisas são bem mais difíceis.</i>	P4
<i>Sim, com uma organização adequada e apoio o DUA seria uma ótima opção de trabalho desenvolvido na escola.</i>	P5
<i>Acredito que muitos conceitos do DUA já estão presente dentro da cultura escolar, para essa metodologia ser melhor desenvolvida, dependeria de uma política pública mais eficaz.</i>	P6
<i>Sim, se estivesse uma estrutura e um número razoável de alunos em sala e uma organização da grade curricular, onde os conceitos não seguem uma sequência.</i>	P7
<i>Sim, desde que houvesse profissionais capacitados para isso.</i>	P9
<i>Sim, desde que tenham profissionais capacitados.</i>	P10
<i>Sim, desde que tenham profissionais capacitados.</i>	P11
<i>Se tiver professor capacitado para trabalhar.</i>	P12
<i>Sim. Sequência de conteúdos.</i>	P13
<i>Sim, com profissionais capacitados.</i>	P14
<i>Sim. Recomendaria o DUA para todos os níveis de ensino. É uma proposta que contempla todas as idades, porém deve partir de uma pesquisa e deve ser intencional.</i>	P15
<i>Eu recomendaria, porém com ressalva de preparação prévia do quadro docente.</i>	P16
<i>Sim, pois é uma proposta que trabalha de uma maneira que facilitaria o trabalho do docente.</i>	P17
<i>Sim, A partir do conhecimento correto do DUA, por parte dos professores a implementação é possível.</i>	P18
<i>Sim, pois valoriza todos os aspectos de desenvolvimento da criança.</i>	P19
<i>Sim, porque ajuda não só o aluno que precisa de atendimento, mas auxilia a professora em executar o ensino.</i>	P20

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE X – AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, RESPOSTA AO QUESTIONÁRIO 02: SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DUA: FAÇA UMA AUTOAVALIAÇÃO DO MINICURSO, LEVANDO EM CONTA O SEU DESEMPENHO INDIVIDUAL, AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO E IMPACTO PROFISSIONAL

Quadro 25 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso – sobre a importância do DUA: Faça uma autoavaliação do minicurso, levando em conta o seu desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional

Respostas	Participantes
<i>Gostei muito, um novo aprendizado sobre algo que ainda não conhecia e que influenciou na minha prática docente.</i>	P3
<i>Como estou em fase de formação, não sou professora de sala (assistente de educação), ajudou a sair de uma forma metódica, mas temo pela falta de suporte.</i>	P4
<i>O minicurso me fez refletir sobre minha prática em sala de aula, minha visão de Educação Inclusiva e Educação especial. Foi válido e muito proveitoso.</i>	P5
<i>O curso foi bom, a prof (pesquisadora) atenciosa e competente no domínio do assunto. É sempre interessante conhecermos mais conceitos com teorias acadêmicas para refletir sobre a nossa prática.</i>	P6
<i>Sim, o minicurso foi bom e sem saber até então do conhecimento do DUA, já levamos em prática algumas atividades.</i>	P7
<i>Bom pois nos deu a oportunidade de conhecer o sistema do DUA.</i>	P9
<i>Foi bom pra mim pois tive várias informações que não sabia, pois na graduação não fala sobre isso.</i>	P10
<i>Bom.</i>	P11
<i>Bom, pois sempre aprendemos alguma coisa.</i>	P12
<i>Foi bom. Penso que poderia diminuir s encontros. Ex.: Ao invés de 1h, deveria ser de 2h e assim diminuir os dias também.</i>	P13
<i>Bom, para aprender o que é o DUA.</i>	P14
<i>Posso dizer que através do minicurso passei a olhar mais criticamente o conceito de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial.</i>	P15
<i>O minicurso “pincelou” o conceito, mas para a sua efetividade no processo de aprendizagem faz-se necessário um aprofundamento para maior entendimento.</i>	P16
<i>Para o meu aprendizado profissional e pessoal foi muito significativo. Abriu novos horizontes e possibilidades de trabalho.</i>	P17
<i>O minicurso foi muito positivo agregando conhecimento e experiência.</i>	P18

Quadro 25 – Respostas elencadas a partir do questionário 02 da autoavaliação do minicurso – sobre a importância do DUA: Faça uma autoavaliação do minicurso, levando em conta o seu desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional

(conclusão)	
<i>Consegui absorver muito da teoria e conceitos discutidos.</i>	P19
<i>Bom, gostei do curso e me fez pensar diferente para planejar.</i>	P20

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

APÊNDICE Y – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL 02: Transcrição dos áudios do dia 24/05/24

Áudio: 1

P11 tirou a palavra INOVADOR e indicou a P20 para formular uma pergunta referente a palavra selecionada. P20 pergunta para a P18 “Você acha que o DUA é inovador?” e a P18 responde à P20: “Eu falei na semana passada que o DUA vocês já desenvolvem na sala de aula de vocês; as atividades. O jeito de abordar o conteúdo com as crianças, vocês usam de várias formas. Então de certa forma o DUA já é aplicado. Então acredito que nós estamos aprendendo a definição do DUA, a proposta em si do DUA, mas que de certa forma vocês já aplicam o DUA em sala de aula”.

P18 continua: “Eu vejo que é uma inovação como proposta, uma proposta direcionada é uma inovação, mas não é novo isoladamente com as coisas, com o trabalho que vocês já fazem em de aula”. P17 complementa dizendo que: “Acho que a gente já trabalhava sem conhecer o termo, sem saber que tinha uma proposta específica pra isso”. E P12 brinca dizendo: “Então nós somos umas duadora?!”, e os presentes na sala riram.

Áudio: 2

P13 tirou as palavras PLANEJAMENTO DE AULA e indicou a P15 para formular uma pergunta referente às palavras selecionadas. P15 pergunta para P17 “Com base no DUA e nos planejamentos de aula, vocês acham que precisa inserir mais algumas coisas nos planejamentos?”; e P17 responde: “Eu acho que como a P18 falou, a gente já usa sem saber o termo correto. Para aplicar de forma correta, vamos dizer assim, a gente precisa se aprofundar, entender o que que é para ser colocado no planejamento. Que muitas vezes ele não está escrito lá, né, no planejamento, a gente faz na prática. Então, para implementar no planejamento escrito e colocar em prática. Eu acho que é viável. Seria interessante”;

Áudio: 3

P4 tirou a palavra IMPLEMENTAÇÃO e indicou a P16 para formular uma pergunta referente a palavra selecionada. P16 pergunta para a P9 “É possível a implementação do DUA no dia a dia da Educação Infantil, no caso?”, e P9 responde: “É, desde que eu tenha um suporte técnico e pessoal para desenvolver isso, porque as crianças da Educação Infantil requerem muito mais ajuda e auxílio do que uma criança do 2º ou 3º ano; e muitos deles vem pra nós sem saber ir ao banheiro, trocar de roupas, é, cuidados básicos. Eu consigo, mas desde que eu tenha o apoio técnico”;

Áudio: 4

Outra professora, P10, complementa a discussão dizendo: “E outra coisa, inclusive a gente descobre que tem criança que não vem com laudo, que não vem com nada e a gente fica, não, ele tem alguma coisa! Não, ele tem alguma coisa! A gente chama a mãe, as vezes a mãe não aceita, aí é complicado, né!? A gente chama isso, chama aquilo, a mãe não aceita”; Em seguida P9 complementa: “Quem sabe a implementação desse DUA de uma forma mais assim... é... sistematizado, a própria Educação Infantil tenha mais respeito no estar dando esses diagnósticos para as crianças, que chegam pra nós, nós sabemos, quantos já chegaram e nós falamos ‘esse daqui tem problema, esse daqui é assim, esse daqui é assado’, nós não somos levadas em consideração devido a ser a Educação Infantil, porque ainda existe esse preconceito por ser a Educação Infantil, que a Educação Infantil está lá apenas para cuidar e não para dar o ensinamento, o desenvolvimento necessário que a criança precisa ter desde o Infantil IV até o V, seguindo sua vida escolar. Quem sabe isso venha nos ajudar realmente a desenvolver o nosso trabalho. Que aqui na escola mesmo nós temos esses casos, a gente chega, a criança chega pra nós, nós temos 17 anos de Educação Infantil, então nós já sabemos identificar a criança – esse daqui a gente sabe como que ele vai se desenvolver – então nós levamos até as pedagogas, a direção, elas sabem, elas nos acolhem, mas chega na família, a família fala ‘não, mas ele só tem 4 anos, só tem 5 anos’; em seguida, P12 acrescenta: “E exatamente, é a hora de procurar um profissional”; P9 diz: “Porque não adianta nada eles darem um laudo, dar um diagnóstico para uma criança que já está na 5ª série, lá é tarde demais!”; P7 complementa: “Eles falam que a maioria eles só podem dar laudo com 7 anos” e P9 diz: “Mas quem faz isso é errado, eu vejo isso como errado. Porque assim, a criança que está lá no 4, nos 5 anos, a gente já sabe o comportamento”; e P6 diz: “Então, o laudo pode vir depois, mas o suporte pode vir antes”;

Áudio: 5

P10 tirou a palavra FÁCIL e indicou a P15 para formular uma pergunta referente a palavra selecionada. P15 pergunta para P6: “Você acha que o DUA facilita trabalhar com os dois ciclos, assim, desenvolver o DUA pensando-nos dois ciclos, ele facilita ou dificulta?”, e P6 responde: “Eu acho que facilita sim, porque daí ele gera um comportamento na criança num sentido de cultura escolar, né! A criança que aprende de uma forma ali fazer certinho no 1º ao 5º ano, por exemplo, ah, (inaudível), né, você aprende desde o começo, vai chegar no 5º ano e vai ter mais facilidade. Então eu acho que vai facilitar para as professoras dos próximos ciclos, principalmente para o desenvolvimento da criança trabalhar o DUA desde o Infantil até

o segundo ciclo, mas eu reintegro a questão que a P9 falou que eu acho que interessante se tiver o apoio técnico, e quando a gente fala de apoio técnico agente de gestão porque tem o apoio da gestão. Eu falo assim da questão de uma estrutura sistemática mesmo, por exemplo, falta de professores. Eu não consigo trabalhar no planejamento de duas porque a escola sempre está precisando, né, ser suprida por algum professor que seria efetivo. Então que eu acho que facilitaria, que é possível, mas que nós professores somos apenas 1 (um) pilar de vários pilares que forma a Educação”.

Áudio: 06

P18 complementou falando que: “É que o DUA teria que implementar várias formas da criança aprender, conforme ela trouxe aquela semana as várias formas. Realmente o planejamento tem que ser bem mais diversificado na hora de se parar para pensar e se tiver faltando a oportunidade de fazer esse planejamento de várias formas, realmente dificulta para o professor”. Dando continuidade a conversa, P6 complementou que: “É que também não tem que acontecer dentro da sala de aula”, P18: “Não!”; P6: “É em todos os espaços escolares. Então, é a questão que a equipe inteira tem que estar alinhada na mesma linguagem. É que adianta nada você trabalhar com seus alunos de um jeito, aí eu chego na tua sala e trago outra metodologia, a criança fica perdida”. Em seguida P18 acrescenta: “É, a partir do momento que a proposta fosse colocada em prática, teria que ser por toda a escola, pra que acostumem a trabalhar de diversas formas e que independente a professora que ele esteja, e a professora também, independente de quem ele seja, saiba trabalhar daquela forma com todos os alunos”. P6 então diz: “Então não é só a professora, né, quem faz o atendimento da criança, quem fica no refeitório, e a gestão”; P18 complementa: “É a equipe que vamos pra sala de aula”; e P6 diz: “É todos que ficam com a criança”.

P19 indaga P6: “E pra você que fica um pouquinho em cada sala, você acha que você conseguiria aplicar pelo tempo?”; P6 responde: “Assim, eu tento padronizar. Eu acho que o tempo não é ruim, eu acho que o tempo que eu tenho é bom. O problema do tempo é realmente quando eu pego depois, no meio que eu gasto com escovação, ir ao banheiro, essas coisas. Mas no horário que não tem isso eu acho que não interfere. Eu acho que o que faz a diferença mesmo é o comportamento da criança de cada turma. Eu que estou em todas as turmas, eu consigo observar muito que cada turma tem um perfil assim muito diferente da outra, sabe!? Principalmente as crianças que vão seguindo 2º ciclo, as que chegam no 2º ciclo, é muito de personalidade da turma. Ai, a turma da profe. P12, né, que foi lá pro 2º ciclo, ela vai seguir um padrão diferente, da turma da professora P15, da turma da professora Cláudia, porque tem a personalidade da professora da turma também, né!? Eu consigo

identificar muito essa mudança de comportamento da turma como, né, como turma mesmo”.

Áudio: 7

P13 tirou as palavras TRABALHO COLABORATIVO e indicou a P12 para formular uma pergunta referente a palavra selecionada. P12 pergunta para P4: “Você acha que o trabalho colaborativo na escola funciona, precisa melhorar, é... que você também, né?” P4 responde: “Colaboração sim, é fundamental, porque uma pessoa só não consegue, é... por exemplo, existe um projeto, existe a proposta, mas se só apenas uma pessoa aplicar e não tiver colaboração; por exemplo, eu no meu caso, que eu não sou professora, eu sou assistente, é... eu não consigo trabalhar sozinha, porque eu preciso de muitas informações, de muitas ferramentas, vai cair de novo história de ferramentas, de suportes, se eu não tiver uma colaboração, digamos de conhecimento de quem já trabalha nessa área, não vai suprir a necessidade do aluno, da escola como um todo”.

Nesse momento, a intermediadora – Pesquisadora – acrescenta à discussão: “Então eu vou reiterar a pergunta da P12 para a P4 perguntando assim: E, você consegue explicar para nós em relação a professora que trabalha na SRM?” (sic); P4 responde: “Eu não posso falar do trabalho dela, eu não posso comentar, porque eu não tive acesso” (sic) [...]. continua no áudio 135025561;

Áudio: 8

Continuação da fala da P4: “Então eu não posso ter uma base sobre isso, mas colaboração num todo, não adianta só um lado, um todo”. Em seguida, P9 complementa; “Eu acho que cairia também naquilo que a Ana falou, né, que a Ana sente, que é aquilo você sente por vocês andarem na escola inteira, por vocês caminharem pela escola inteira e conhecerem todos os alunos. Na verdade, eu acho que se fosse pra analisar tanto o trabalho pra fazer uma pesquisa diretamente encima do DUA, teria que ser encima das duas porque são as duas que conhecem realmente a nossa clientela a fundo, e que sabem a professora que dá/faz as regras com os combinados, que cobra das crianças e que pode fazer a coisa rodar, né?! Acho que cairia nisso também. São os dois polos”. Dando continuidade à discussão, P3 complementa: “Eu acredito que envolve em volta também no que a P9 falou, a gente precisa de todo um suporte e se a gente não colaborar um com o outro dentro de uma escola, é, não tem como implementar uma metodologia diferenciada, principalmente quando está iniciando. Você mesma comentou aqui que o DUA é novo, é o segundo espaço que ele está recebendo (Paraná segunda pesquisa-ação), então assim, eu acho que a colaboração, essa parte colaborativa, se não existir não tem uma implementação da metodologia”; acrescentando a

conversa, P19 diz: “Também acho que falta suporte em relação a materiais, disponibilização de mais, de diferentes tipos de materiais na escola”.

Áudio: 9

P6 tirou a palavra METODOLOGIAS e indicou a P3 para formular uma pergunta referente a palavra selecionada. P3 pergunta para P7: “Você acha que as metodologias que foram trazidas aqui, né, durante o curso são viáveis dentro da sala..., da sua realidade atual?”. P7 responde: “Algumas, sim, como a gente já falou, né, algumas a gente já trabalha sem saber a definição, a gente já trabalha na sala de aula, mas todo o DUA eu acho que não é possível, porque a gente não tem estrutura, não tem como se fosse todo mundo, a gente não tem espaço também pra todo mundo trabalhar, é eu acho assim que os conteúdos, principalmente de ciências, não segue uma sequência de conteúdo, eu acho que é muito bagunçado os conteúdos, em vez de seguir uma sequência, por exemplo, o corpo humano, trabalhar todo o corpo humano, não, começa o corpo humano, depois vai trabalhar outra coisa, depois volta, então ele não tem uma sequência. Eu acho que não é possível complementar todo o DUA se não tiver toda essa estrutura”. Acrescentando a resposta, P3 diz: “Só complementando, eu acho que é esse engessamento que a gente tem hoje, né, quando a gente fala de, é daí a gente puxa a farinha pra ciência, mas em todo, né, a BNCC. Acho que a gente está muito engessado, e a gente fica toda hora tentando bater meta, meta, meta, meta, então é, a gente não consegue devido a essas demandas que estão engessadas (inaudível)”.

Áudio: 10

P15 tirou as palavras DESENVOLVIMENTO DE AULAS e indicou a P17 para formular uma pergunta referente às palavras tiradas. P17 pergunta para P11: “O que você acha que dá no desenvolvimento da aula, no dia a dia, que seria o DUA?”. Em seguida P11 responde: “Como foi falado, né, nós já trabalhamos de uma forma que até então nós não sabíamos, né, é nós no nosso próprio planejamento a gente acaba colocado algumas, digamos, algumas possibilidades para trabalhar. No entanto, como foi falado que nós precisamos de, é...um suporte maior, né, eu acho que pra nós entender melhor também o que que é o DUA, né, e como implementar, digamos, melhor em nossa sala de aula. No entanto, eu não consigo trabalhar sozinha, né, eu vou precisar da colaboração de outras pessoas, eu vou precisar desse suporte”. Dando continuidade ao debate, P15 complementa: “Esse suporte assim é o que a gente mais fala porque igual o planejamento foi trazido pra gente semana passada, eu não consigo aplicar na minha sala assim porque é uma turma muito agitada; eles não, assim, quando eu saio pra fora com eles, assim, eu percebo que sozinha eu não dou conta. Igual

esses dias, a gente saiu pra fazer outra atividade de ... estava junto com o (inaudível) tal quando saiu pra fora, e assim, eu não consegui completar toda a aula assim, porque enquanto 3 ali, 5, um grupo pequeno participa, os outros correm, né?! Eu acho que assim, se tivesse um suporte, alguém ali do meu lado, me ajudando, me auxiliando, daí pode ser que desse certo. Mas sem esse suporte eu não dou conta sozinha, eu acho que não dou conta”. A P18 também acrescenta na conversa dizendo: “Eu acredito que essa questão é hoje para aplicar o DUA trabalhando de várias formas diferentes com os alunos, a questão da indisciplina atrapalha, porque infelizmente a gente tem essa questão da indisciplina e quando você quer trabalhar em grupos pra atingir um objetivo, você quer fazer uma maquete pra atingir o outro aluno, você quer fazer uma dança, essa (inaudível), as crianças não têm essa concentração necessária para determinadas atividades, e aí o DUA acaba, é vamos dizer assim, o planejamento baseado no DUA acaba ficando um pouco complicado. Realmente, se tivesse um auxiliar para cada sala de aula facilitaria muito essa questão da indisciplina, mas não vai deixar de tentar aplicar a metodologia, mas realmente essa questão pode influenciar”.

Áudio: 11

P16 tirou as palavras EDUCAÇÃO INCLUSIVA e indicou a P para formular uma pergunta referente às palavras tiradas. P pergunta para P20: “Dentro da escola, né, já é, a gente já está percebendo essa..., nos anos atuais a gente já está percebendo um grande aumento dos alunos com inclusão dentro da escola, até uma época atrás a gente não tinha isso, né, então assim, como que a gente pode fazer para melhorar essa estrutura da escola com o que se tem, né, pra atender esses alunos que estão vindo em grande demanda?”. P20 responde: “O que a gente pode fazer? Eu acho que a primeira coisa é a sala de recursos, pra mim sempre foi. Por mais que eu tenha Educação Especial e hoje é uma coisa que eu me boto pra trás, que eu não quero (inaudível) na sala de recurso, que ainda eu acho que a prefeitura, a SME, Secretaria de Educação dá um suporte; e não acho que tenho, que tenha é... não tenha assim um suporte mesmo dentro pra poder aplicar com o aluno, conversar com o aluno, chamar a família, fazer todo um planejamento dentro daquele aluno. Acho que hoje dentro da escola em si, a sala de recurso ajuda muito”; A mediadora indaga: “Em relação ao DUA (inaudível)?”. P20 responde: “Isso! Porque eu acho que hoje as professoras estão muito cheias, a gente está sobrecarregadas e eu acho que a sala de recurso, com uma professora, estou falando dentro do (nome da instituição) aqui, né, por um todo, fosse 40 horas uma professora, 40 horas, como, né, nossa professora hoje de 20 horas que ela tem pós-mestrado e agora fazendo doutorado, fazendo psicologia, eu acho que ela em si tem uma grande bagagem pra poder aplicar o DUA e também passar o conhecimento dela”; continua do próximo áudio.

Áudio: 12

P19 complementa: “Porque ela tem ideias praticas. As vezes a gente quer além da teoria a gente quer o prático, o prático, porque só a teoria também, às vezes, a gente não consegue aplicar”. P20 então diz: “Na teoria é muito bonito, mas na prática não é assim”.

A intermediadora indaga às participantes se alguma delas querem falar sobre a BNCC em relação ao DUA, então P17 fala: “Precisa ser reformulada a BNCC pra trabalhar junto com o DUA. Que é aquilo que a P3 falou, né, muitos conteúdos pragmáticos, engessados, que a gente precisa dar conta, num período curto se for parar para pensar, e o DUA traz uma outra visão que a BNCC precisa...precisaria passar por uma reformulação, no meu ponto de vista pra poder coincidir os dois”. P19 segue a conversa dizendo: “Eu não acho assim que... claro, é muito conteúdo, mas eu acho que é outras coisas que atrapalham, por exemplo, o (inaudível), a indisciplina trabalha muito, essa questão de a criança vim pro 1º, 2º ano, sem coordenação motora, sem disciplina, sem saber sentar numa cadeira. Quanto tempo uma professora do 1º ano fica ensinando uma criança a sentar numa cadeira? Coisa que ela já devia saber. Então as vezes não é só o excesso de conteúdo, são outras coisas que deviam ser revistos também”. P12 diz: “Mas como é que as crianças vão aprender a sentar numa cadeira se na Educação Infantil não tem cadeira?!”. E P19 completa: “Pois é! Isso que devia ser revisto! Exatamente, essa ligação entre a Educação Infantil e o Fundamental. Não existe essa ligação entre a Educação Infantil e o Fundamental. Chega lá é tudo livre, é tudo brincadeira, chega aqui tem que sentar (inaudível), tem que cumprir o conteúdo”;

Áudio: 13

A intermediadora indaga às participantes sobre a flexibilidade curricular, então P19 fala: “Isso eu acho interessante, sabe, porque, por exemplo, assim, eu tenho uns alunos na minha sala que penso assim, nossa, eles deviam estar no 1º ano, (inaudível) do 1º ano, e daí em compensação, eu tenho uns alunos que deviam estar no 4º ano, que já tão lá na frente, super avançados. Então eu acho que deveria ter essa flexibilidade, essa flexibilização em relação a turma”. Em seguida P5 complementa: “Eu acho que na verdade o currículo entra na mesma questão da BNCC; o currículo acaba trabalhando junto com todo o material que vem da BNCC, né, e todas as diretrizes que a própria rede de (nome do município) tem, as suas diretrizes próprias com base na BNCC. Então assim, o currículo caminha com elas. Então, se a BNCC é engessada, é algo que vem com dificuldades para nós, a nossa diretriz também vem e o nosso currículo também vai vir. Então assim, pro currículo ser mais flexível, tem que flexibilizar

os outros, tem que adaptar os outros, né, eles têm que caminhar juntos, casar a conversa ali, não, nós vamos seguir isso e vamos fazer dessa forma pra que tudo vá junto caminhando, porque senão acaba que assim, a escola tenta, mas a escola chega numa barreira onde ela não pode passar, onde não depende dela, os professores não conseguem avançar porque não depende de nós aqui; nós temos algo que vem de cima para seguir, então isso acaba dificultando muito o caminho das coisas”. Em seguida P15 acrescenta conversa dizendo: “E o que dificulta também é, porque o que é passado para nós assim, como escola, e como secretaria, parece que a gente não fala a mesma língua; porque assim, igual o currículo fala flexibiliza, você falar uma linguagem que o aluno entenda, que tá relacionado ao dia a dia, dialogar com o dia a dia dele, mas daí as provas de larga escala, as provas escalas que vem, vem com termos assim que eles nunca ouviram falar, é o que a gente estava discutindo aquele dia. Então assim, eles veem a prova ali eles não sabem qual que é o conceito da prova porque nós, eu então assim (inaudível)”. Imediatamente P10 exclama: “Não tem inclusão!” e P19 fala: “Elas não vêm diferenciadas também”. (continua ...)

Áudio: 14

P7 diz: “Elas não têm diferenciadas pra quem tem autismo, pra quem tem baixa visão” (sic). E logo P15 finaliza: “Flexibilizar o conteúdo porque as avaliações se contradizem. Que nem meu aluno com TDAH ele vai fazer as provas (inaudível)”.

APÊNDICE Z – QUADRO SÍNTESE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continua)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
4.1.1 Conhecimento prévio (individual) sobre conceitos	O que é Educação Especial?	Definição	P3, P6, P17.	- uma questões médico-clínico centrada no indivíduo e no diagnóstico (P3, P6), - uma modalidade de ensino (17).
		Características	P5, P13.	- Acolhimento e assistencialismo (P5, P13).
		Abordagem	P4.	- Abordagem com a adaptação do Ensino (P4).
4.1.2 Conhecimentos prévio (individual) sobre conceitos	O que é Inclusão Escolar?	Definição	P5, P15.	- ensino que busca alcançar o nível de normalidade (P5), - uma forma de compreender e explicar a aprendizagem com equidade (P15).
		Características	P8, P18.	- permanência de forma qualificada no ensino regular (P8), - adaptação curricular (P18).
4.1.3 Conhecimentos prévio (individual) sobre conceitos	O que é Educação Inclusiva	Definição	P1, P14.	- uma oportunidade de aprendizagem (P1), - o ensino para os alunos com deficiência (P14).
		Abordagens	P6, P16, P17.	- focada na adaptação como tentativa para o aluno progredir (P6), - adaptação curricular (P17), - atendimento as especificidades (P16).
4.1.4 Concepção coletiva dos termos	O que é Educação Especial?	Definição	Concepção coletiva	- necessidades, desenvolvimento específico, atendimento especializado (APAE, APADEVI), especialização, direito.
		Contexto educacional	Concepção coletiva	- alunos inclusos, realidade, acolhimento, respeito, oportunidade, acolhimento, equidade, desafio, área de estudo.
		Desafios	Concepção coletiva	- formação docente, problema, dificuldades.
	O que é Inclusão Escolar?	Princípio/fundamento	Concepção coletiva	- garantia de educação, democratização, direito, LEI, união, juntos chegamos lá, utopia, humanização.

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
	O que é Educação Inclusiva?	Ações	Concepção coletiva	- políticas públicas, acesso, atendimento, atendimento especializado, atendimento com suporte especializado que funcione, adaptações, acolhimento, respeito, cuidado.
		Ações	Concepção coletiva	- Políticas públicas, formação, oportunidade, direito, equidade, utopia.
		Práticas pedagógicas	Concepção coletiva	- adaptar conteúdos, adaptar, currículo, atendimento a todos, especialidade, planejamento.
		Aspectos sociais	Concepção coletiva	- socialização, humano e respeito.
		Defasios	Concepção coletiva	- desgaste mental e esgotamento mental
4.1.5 Encaminhamento didático-pedagógicos	Quais são os Encaminhamento didático-pedagógicos para os alunos da Educação Especial?	Descontextualização	P3, P4, P7, P10, P11, P12, P13, P15, P17.	Preparação adequada dos professores (P4, P7, P10, P11, P12, P13, P15 e P17), obrigatoriedade de formação ou grupos de estudo para os docentes P17, acompanhamento de estagiários (P3).
4.2.1 Conhecimentos sobre o DUA	Já tinham ouvido falar no DUA?	Desconhecimento	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17.	- afirmam não terem ouvido falar no conceito do DUA.

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
4.2.2 Conhecimentos sobre o DUA	O que é o Desenho Universal para Aprendizagem?	Desconhecimento	P1, P8.	- nunca ouviram falar no conceito.
		Ausência de conhecimento	P2, P3, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15.	- não responderam a questão.
		Descontextualização	P16, P17.	- curso de desenho na aprendizagem (P16), - uma prática pedagógica (P17).
		Inclusão e método	P4, P5.	- ensino igual para todos (P4), - como método de ensino (P5).
4.2.3 Conhecimentos sobre o DUA	O DUA está presente em sua prática pedagógica?	Não utilizam o DUA	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P15, P16, P17.	-não utilizam o DUA.
		Ausência de resposta	P4, P9, P11, P12.	- não se posicionaram.
4.3.2 Narrativas do minicurso 01:	Percepção após fundamentação teórica dos conceitos.	Falta de clareza conceitual e nova percepção	P4, P19, P18.	- ficou em dúvida no começo depois compreendeu (P4), - Inclusão escolar não inclui apenas crianças com deficiência inclui outras crianças (P18).
		Conceito como utopia	P4 (justifica as demais participantes)	- Educação Inclusiva como utopia difícil de ser alcançada, por várias razões entre elas o currículo padronizado (P4), - (para a efetivação da Educação Inclusiva a participante faz uma analogia com a obra Defectologia): a atuação docente que muitas vezes criam “diques” como barreiras criadas pelos professores para a Educação Inclusiva (P4).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
4.3.3 Narrativas do minicurso 02:	Minicurso 02: Percepções das docentes sobre o que é o DUA.	Percepção variada	Nuvens de palavras (sem identificação das participantes)	-conhecido, geral, retrato, individualidade, modelo, linguagem acessível, traços, democratização.
		Percepção universal do DUA	Nuvens de palavras (sem identificação das participantes)	- todos compreensão do DUA como universal.
4.3.4 Narrativas do minicurso 03:	Minicurso 03: DUA princípios e currículo	-----	-----	-----
4.3.5 Narrativas do minicurso 04:	Minicurso 04: análise de um modelo de planejamento fundamentado no DUA	Dialogicidade	P1.	- a tal da dialogicidade, porque aquilo vai fazer sentido para ela (P1).
		Experiências sensorial	P3.	- entendo que é explorar todos os sentidos da criança (P3).
		Base sólida - flexível	P3, P5.	- a partir do momento desse planejamento aqui você deu toda a base para ela, deu o conhecimento, você tirou tudo o que ela sabe e você lapidou aquilo e você passou outras informações (P3), - vamos fazer o texto né, vamos fazer uma produção de texto, ou os pequenos uma lista de palavras (P5).
		Desafio	P5, P8.	- dificuldades acabam sendo essa né, o número de alunos, ou as vezes é muito grande ou as vezes vem pouca criança pra sala (P5), - como essas atividades são bem diferentes, esse planejamento levaria por exemplo uma semana para ser concluído, então: trabalhei esse planejamento essa semana, só que eu não posso trabalhar toda semana dessa maneira porque existem conteúdos específicos (P8).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
		Desafio	P5, P8.	- dificuldades acabam sendo essa né, o número de alunos, ou as vezes é muito grande ou as vezes vem pouca criança pra sala (P5), - como essas atividades são bem diferentes, esse planejamento levaria por exemplo uma semana para ser concluído, então: trabalhei esse planejamento essa semana, só que eu não posso trabalhar toda semana dessa maneira porque existem conteúdos específicos (P8).
		DUA implícito na prática pedagógica	P5, P18.	- busquem o desenho que vocês gostam, que vocês acham interessante e criem o texto para mim, então sai textos bem aleatórios (P5), - não é específico que é feito o DUA, mas tem parte dele, eu a gente já vê no planejamento das professoras que elas já tentam colocar em prática para atingir as singularidades dos alunos (P18).
4.4.1 Validação do minicurso (conhecimento adquiridos)	SRM garante a inclusão dos alunos da Educação Especial.	Discordo	P3, P5.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem Concordo Nem Discordo	P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P4, P10, P11, P12, P14, P15, P17.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P6, P7, P9, P13, P16, P19, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Inclusão Escolar ocorre pelo acesso dos alunos com deficiência em escola de ensino regular.	Discordo Totalmente	P17.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Discordo	P5, P11, P12, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
		Nem Concordo Nem Discordo	P4, P6, P7, P9, P10, P16, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P3, P13, P14, P15, P19.	- sem justificativa (escala de Likert).
	A Educação Inclusiva visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos em um único sistema educacional com mesma qualidade de ensino.	Discordo Totalmente	P7, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Discordo	P3, P15.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem CNem Discordo	P11, P12, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P4, P9, P10, P13, P14, P16, P17, P19.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P5, P6.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Os alunos da Educação Especial devem ter encaminhamentos didático-pedagógico diferenciados nas salas de ensino regular.	Concordo Nem Discordo	P10, P13, P19, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P3, P4, P5, P9, P11, P12, P16, P17, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P6, P7, P14, P15.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Já utilizei as metodologias com base no DUA sem conhecer.	Discordo Totalmente	P7.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Discordo	P14.	- sem justificativa (escala de Likert).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
		Nem Concordo Nem Discordo	P11, P12, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P3, P4, P5, P6, P13, P15, P16, P17, P18, P19.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Totalmente	P9, P10.	- sem justificativa (escala de Likert).
	O Desenho Universal para Aprendizagem, pode ser considerado como possibilidade para promover e fortalecer a Educação Inclusiva.	Discordo	P6.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem Concordo Nem Discordo	P7.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P3, P4, P5, P11, P12, P14, P15, P16, P17; P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P9, P10, P13, P19, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Considero que a falta de conhecimento dos docentes é uma das implicações para a implementação do DUA na prática pedagógica.	Discordo	P15.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem Concordo Nem Discordo	P3, P13, P19.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P4, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P17, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P7, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
	Considero que falta de recursos (materiais), é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA.	Discordo Totalmente	P3.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Discordo	P15, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem Concordo Nem Discordo	P5, P17.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P4, P9, P10, P11, P12, P16.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P6, P7, P13, P14, P19, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Considero que a falta de tempo para elaborar o planejamento das aulas com base no DUA é um dos fatores que inviabiliza a implementação do DUA por meio da prática docente.	Discordo	P16, P17, P18.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo	P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P3, P5, P6, P15, P19, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
	Considero que a BNCC visa um excesso de conteúdo	Discordo	P19.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Nem Concordo Nem Discordo	P18.	- sem justificativa (escala de Likert).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
	que torna o ensino pragmático e inviabiliza o planejamento como base no DUA em uma perspectiva inclusiva.	Concordo	P4, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P17.	- sem justificativa (escala de Likert).
		Concordo Totalmente	P3, P5, P6, P7, P13, P15, P20.	- sem justificativa (escala de Likert).
4.5.1 Avaliação do minicurso:	Qual a importância do DUA?	Ausência de justificativa	P4, P12, P19.	- sem justificativa.
		Oportunidade e garantia de ensino	P3, P7, P13.	- acredito que é uma oportunidade de garantir um ensino (P3), - para que todos tenham a oportunidade de diferentes formas de aprendizagem (P7), - garante uma aprendizagem mais específica dos alunos (P13).
		Característica abrangente do DUA	P5, P6.	- é um método útil e de grande valia com uma visão geral e abrangendo todos os alunos (P5), - uma metodologia que visa atingir diferentes formas de um ensino aprendizagem (P6).
		Acessibilidade	P9, P10, P15.	- viabiliza o acesso do aluno ao aprendizado (P9, P10), - implementação dos conteúdos de uma forma que facilite o acesso ao conteúdo para todos os alunos da turma (P15).
		Minimizar barreiras	P11, P14.	- minimizar barreiras, tornando o currículo acessível para os alunos (P11), - minimizar as barreiras de aprendizagem (P14).
		Promover qualidade do ensino e a Inclusão	P17, P18, P20.	- visa uma educação de equidade (P17), - visa fornecer vários meios para oferecer um ensino de qualidade (P18), - importante para viabilizar a inclusão do aluno (P20).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(continuação)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
4.5.2 Avaliação do minicurso:	o DUA poderia ser utilizado como proposta de ensino para promover a Educação Inclusiva e para melhorar a qualidade de ensino?	Ausência de justificativa	P12, P13.	(as participantes concordam que o DUA promove a Educação Inclusiva e melhora a qualidade de ensino, porém não justificaram)
		Importante porém desafiador	P3, P4, P6, P7, P9, P10, P15, P19, P20.	- devido a demandas engessadas ficam difíceis de serem aplicadas (P3), - o sistema a falta de conhecimento e recursos é falho (P4), - escassez de funcionários e recursos (P6), - precisa de uma estrutura, quanto a quantidade de alunos na sala (P7), - superlotação das salas e falta de profissionais (P9, P10), - demanda tempo e um planejamento detalhado e extenso (P15), - inviável aplica-lo diretamente nesse sistema de ensino “padrão” “concretado” “burocrático” (P19), - falta de informação se torna mais difícil de aplicar o DUA (P20).
		Qualidade do ensino e inclusão	P5, P11, P14, P16, P17, P18.	- sua metodologia é inclusiva e atende de forma ampla todos os alunos em especial os da Educação Inclusiva (P5), - podendo analisar dificuldades dos alunos (P11), - para detectar a deficiência (aprendizagem) do aluno (P14), - proposta de ensino p/ a Educação Inclusiva para auxiliar a aprendizagem dos alunos (P18).
4.5.3 Avaliação do minicurso:	Recomendariam a implementação do DUA	Não recomenda	P3.	- Na forma atual de ensino, não (P3).
		Concordância condicional variada	P4, P5, P6, P7, P15.	- que seja dado um suporte real (P4), - com uma organização adequada (P5), - dependeria de uma política pública mais eficaz (P6), - se estivesse uma estrutura e um número razoável de alunos em sala e uma organização da grade curricular (P7), - deve partir de uma pesquisa e deve ser intencional (P15).

Quadro 26 – Síntese dos resultados da pesquisa

(conclusão)

Seção	Perguntas	Agrupamento das Categorias	Participantes	Resumos / respostas
		Concordância condicional específica	P9, P10, P11, P12, P14, P16, P18.	- desde que houvesse profissionais capacitados para isso (P9, P10, P11, P12, P14), - de preparação prévia do quadro docente (P16), - conhecimento correto do DUA, por parte dos professores (P18).
		Concordância irrestrita	P13, P17, P19, P20.	- Sim (P13, P17, P19, P20).
4.5.4 Avaliação do minicurso:	Como avalia desempenho individual, aquisição de conhecimento e impacto profissional por meio do minicurso	Aquisição de conhecimento	P9, P10, P14, P19.	- Bom pois nos deu a oportunidade de conhecer o sistema do DUA (P9), - Foi bom pra mim pois tive várias informações que não sabia (P10), - Bom, para aprender o que é o DUA (P14), - consegui absorver muito da teoria e conceitos discutidos (P19).
		Impacto profissional	P5, P6, P7, P15.	- me fez refletir sobre minha prática em sala de aula, minha visão de Educação Inclusiva e Educação especial (P5), - para refletir sobre a nossa prática (P6), - sem saber até então do conhecimento do DUA, já levamos em prática algumas atividades (P7), - passei a olhar mais criticamente o conceito de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial (P15).
		Possível efetivação do DUA	P3, P12, P17, P18, P20.	- Influenciou na minha prática docente (P3), - sempre aprendemos (P12), - Abriu novos horizontes e possibilidades de trabalho (P17), - muito positivo agregando conhecimento e experiência (P18), - fez pensar diferente para planejar (P20).
		Reformulação do minicurso	P11, P13.	- Bom (P11), - bom. Penso que poderia diminuir os encontros. Ex.: Ao invés de 1h, deveria ser de 2h e assim diminuir os dias também (P13).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).