

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samantha Ferreira da Costa Moreira

**UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO
SUPERIOR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Campo Grande, MS

2023

Samantha Ferreira Da Costa Moreira

**UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO
SUPERIOR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação, cultura, sociedade cujo orientador está vinculado ao Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas - Reconstruindo a Escola (GEPPPEI-RE)

Orientador: Eladio Sebastián-Heredero

Campo Grande, MS

2023

Samantha Ferreira da Costa Moreira

**UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO
SUPERIOR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, 01 de Agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eladio Sebastián-Heredero (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientador

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Monica de C. M. Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Celia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina
Membro Titular da Banca

Prof. Dr. Washington C. S. Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Carina Maciel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Suplente da Banca

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus
filhos por estarem sempre ao meu lado.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Com muito esforço e dedicação pude tornar este meu sonho uma realidade, porém isso só foi possível porque contava com pessoas extraordinárias ao meu lado.

Começo agradecendo a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível, desde a oportunidade de ingressar no programa até este momento: a finalização dele. Não faltaram momentos em que eu pensasse em desistir, principalmente naqueles relacionados à dificuldade em escrever em uma área diferente da minha formação e à perda precoce do meu pai.

Quero agradecer ao meu esposo Fernando, que sempre me apoiou, me auxiliou nas correções e me entendeu quando eu não podia estar disponível para a família. Ele foi fundamental neste doutoramento e acredito que sem ele isso seria impossível.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram. Deixo aqui este doutorado como um presente póstumo ao meu pai, que tanto nos incentivou a estudar.

Quero agradecer também aos meus filhos Pedro, Mariana e Ayla, que, mesmo com a dificuldade de aceitarem meu distanciamento deles, na maioria das vezes me deixavam estudar e escrever até mais tarde e também cuidavam uns dos outros.

Tenho uma gratidão especial ao meu orientador, Professor Eladio, que, de uma forma muito paciente, carinhosa e cordial, conduziu minha orientação e me ensinou tudo o que sei sobre a área da educação, principalmente da inclusiva.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em especial ao Prof. Dr. Antônio Osorio, que levou a proposta Dinter até a cidade de Mineiros, dedicando-se a realizar viagens longas e cansativas para ministrar as aulas nessa cidade.

Aos meus colegas que, mesmo na distância, foram peça fundamental na troca de experiência e de conhecimento dentro das disciplinas e do grupo de estudos GEPPEI-RI, sendo este uma fonte inesgotável de conhecimentos e trocas.

Aos membros da banca de qualificação, que contribuíram com sua expertise na melhoria do meu texto, além do direcionamento positivo da pesquisa aos membros da banca de defesa, que aceitaram o convite, abrindo mão de suas férias para ler e contribuir com a melhoria da minha tese.

Aos docentes que participaram da pesquisa e responderam aos questionários.

Enfim, agradeço a todos que participaram indireta e diretamente deste trabalho. Agradeço as minhas colegas de trabalho, que muitas vezes dividiram as minhas turmas para que eu pudesse me dedicar ao doutorado. Mais uma vez reitero que ele é um sonho que se faz real e desejo ser digna dessa honraria.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho consistiu na identificação do uso de práticas educativas inclusivas no geral e sua relação com a perspectiva do DUA no particular, nas aulas de um curso de Medicina da região Centro-Oeste brasileira. Para isso, realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além dos planos de ensino de disciplinas do curso e de um questionário estruturado respondido por docentes efetivos. Relacionamos essas práticas educativas inclusivas dos planos e das aulas ministradas por esses professores com as práticas próprias do Desenho Universal para Aprendizagem. Antes dessas análises, discutimos os aspectos e o contexto da inclusão no Brasil e no mundo, buscando um ponto de confluência entre as propostas inclusivas e as práticas inclusivas no Ensino Superior. Encontramos na legislação apenas propostas para a educação básica, mas, infelizmente, não há uma diversidade de práticas educativas inclusivas para o público do Ensino Superior como seu principal foco. Para o embasamento teórico do trabalho, discutimos, sem o objetivo de esgotar o assunto, sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e realizamos também uma discussão acerca das práticas pedagógicas sob a perspectiva inclusiva por meio do DUA, mais especificamente sobre o planejamento, as metodologias de ensino e também sobre os recursos e processos de avaliação da aprendizagem. Há ainda muito a ser pensado, discutido e realizado em relação ao tema Educação Inclusiva no Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à política de formação de professores, pois estes irão replicar o conhecimento adquirido, difundindo e ampliando ideias, métodos e técnicas que, certamente, consolidarão a educação inclusiva no Brasil. Na nossa análise específica no curso de Medicina, que a maior parte dos docentes utiliza empiricamente, sem nenhum rigor de método, ideias da educação inclusiva em seus planos e aulas. E ainda: o PPC foi construído sob algumas ideias inclusivas, principalmente no que tange às bases regulatórias e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso, assim como as propostas metodológicas e algumas disciplinas e/ou conteúdos que podem ser considerados inclusivos, porém no PPC aparecem apenas como estratégias gerais. Concluímos que as ideias e as estratégias inclusivas, particularmente do DUA, existem nesse curso, porém falta esse olhar específico para a diversidade e uma explicitação dirigida a atender a todos, incluídos aqueles que possam apresentar deficiências.

Palavras-Chave: Práticas educativas inclusivas. Inclusão. Desenho Universal para Aprendizagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

The main objective of this work consisted of identifying the use of inclusive educational practices in general, and their relationship with the UDL perspective in particular, in the classes of a Medicine course in the Brazilian Midwest region. For this, we carried out a documental analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC), of the teaching plans of course disciplines and of a structured questionnaire answered by effective professors. We relate these inclusive educational practices of the plans and the classes taught by these teachers with practices specific to Universal Design for Learning. Before these analyses, we discussed aspects and the context of inclusion in Brazil and in the world, trying to find a point of confluence between inclusive proposals and inclusive practices in Higher Education. We found in the legislation only proposals for basic education, but, unfortunately, there is not a diversity of inclusive educational practices with the Higher Education public as its main focus. For the theoretical basis of the work, we discussed, without the objective of exhausting the subject, about the Universal Design (UD) for Learning and we also carried out a discussion about pedagogical practices from an inclusive perspective through the UDL, more specifically, about the planning, the teaching methodologies and also on learning assessment resources and processes. We conclude that there is still much to be thought, discussed and done related to the theme of Inclusive Education in Higher Education, mainly in the policy of teacher training, as these will replicate the acquired knowledge, spreading and expanding ideas, methods and techniques that will certainly consolidate inclusive education in Brazil. We concluded, in our specific analysis in the Medicine course, that most of the professors empirically use, without any method rigor, ideas of inclusive education in their plans and classes and that the PPC was built under some inclusive ideas, mainly regarding the regulatory bases and the National Curriculum Guidelines (DCN's) for the course, as well as the methodological proposals and some disciplines and/or contents that can be considered inclusive, but in the PPC they appear only as general strategies. From all of this, we conclude that inclusive ideas and strategies, even from the DUA, exist in this course, but there is a lack of this specific look at diversity and an explanation aimed at serving everyone, including those who may have deficiencies.

Keywords: Inclusive educational practices. Inclusion. Universal Design for Learning. University education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A bifurcação das abordagens de educação especial	29
Quadro 2 – Grupos que constituíram o PAEE até a PNEE de 1994.	36
Quadro 3 – Cronograma de Execução das Atividades da Tese.	111
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise do PPC.....	129
Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso de Medicina da IESG.	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Princípios básicos do DUA para o planejamento docente na perspectiva inclusiva.....	96
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA”.....	115
Gráfico 2 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA” relacionados ao ensino superior.	116
Gráfico 3 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA” relacionados ao ensino superior e a formação de professores.	117
Gráfico 4 – Sobre a utilização de Tecnologias na docência.	147
Gráfico 5 – No caso de uma Plataforma Educativa (Ex. Moodle, Blackboard), quais das seguintes funcionalidades são utilizadas nas disciplinas que você ministra?.....	148
Gráfico 6 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? ORAL:.....	149
Gráfico 7 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Visual:.....	150
Gráfico 8 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Auditiva:.....	151
Gráfico 9 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Sinestésicas: ...	152
Gráfico 10 – Como os alunos demonstram seus conhecimentos e competências?.....	152
Gráfico 11 – Como você apresenta dos conteúdos?.....	153
Gráfico 12 – Realiza algum tipo de feedback individualizado sobre o progresso da aprendizagem?.....	154
Gráfico 13 – Baseado em quais critérios realiza a diversificação das atividades e das fontes de informação?.....	154
Gráfico 14 – Como reconhece o esforço e dedicação do aluno?.....	155
Gráfico 15 – Como realiza o planejamento das atividades?.....	155

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
CEC	Conselho para Crianças Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus
CRES	Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federal de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NEE	Necessidades educativas especiais
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

ProUni	Programa Universidade para Todos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
STEM	Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INCLUSÃO: UM TEMA A DISCUTIR DESDE O CONTEXTO EDUCATIVO.....	14
1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL	16
1.1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO	25
1.1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
1.1.3 PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESPECIAL VERSUS DIVERSIDADE 34	
1.1.4 RECURSOS PARA O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS....	42
1.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DENTRO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	47
1.3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	55
1.3.1 MARCO LEGISLATIVO.	55
1.3.2 DESAFIOS DA EDUCACAO INCLUSIVA COM FOCO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	64
2 PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	71
2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	74
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	81
2.2.1 PLANEJAMENTO	83
2.2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO	86
2.2.3 RECURSOS	89
2.2.4 AVALIAÇÃO	90
3 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)	94
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	102
4.1 METODOLOGIA	103
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA ALVO DO ESTUDO	105
4.3 SUJEITOS OU PARTICIPANTES.....	106
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	107
4.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	107
4.4.2 QUESTIONÁRIOS	108
4.4.3 ANÁLISE DOS DADOS	110
4.5 PERCURSO DA PESQUISA	111

5 EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO COM UTILIZAÇÃO DO DUA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA	114
5.1 RESULTADOS OBTIDOS.....	115
5.2 DISCUSSÃO.....	117
6 ANÁLISES.....	128
6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE MEDICINA.....	128
6.1.1 PLANEJAMENTO	129
6.1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	135
6.1.2.1 MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (PRINCÍPIO 1 DUA).....	136
6.1.2.2 MÚLTIPLAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO (AVALIAÇÃO) DA APRENDIZAGEM ...	141
6.1.2.3 MÚLTIPLAS FORMAS DE MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	143
6.1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	144
6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	145
6.2.1 Planejamento	157
6.2.2 Práticas educativas inclusivas.....	157
6.2.2.1 Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA)	157
6.2.2.2 Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA).....	158
6.2.2.3 Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA).....	158
6.2.3 Formação de professores para as práticas educativas inclusivas.....	158
6.3 ANÁLISES DOCUMENTAL – PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE MEDICINA.....	159
6.3.1 Planejamento	177
6.3.2 Práticas educativas inclusivas.....	177
6.3.2.1 Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA)	177
6.3.2.2 Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA).....	178
6.3.2.3 Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA).....	178
6.3.3 Formação de professores para as práticas educativas inclusivas.....	179
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

Minha história com a aprendizagem começa ao iniciar meus estudos, ainda criança na pré-escola, pois me lembro de falarem de mim como uma aluna excelente, exemplar, bastante participativa nas aulas, comunicativa, embora as minhas lembranças sejam de que nas provas nem sempre era assim. Independente do quanto me esforçasse, sempre tirava notas medianas, muito diferentes do meu desempenho nas aulas. Nunca entendi o porquê disso, já que passava nos testes e fui aprovada em vestibulares, mas dentro de mim sempre acreditei que alguma coisa estava errada quando se tratava de responder a provas, algo que sempre me intrigou e de alguma forma me motivou a trabalhar de forma diferente a agora nesta caminhada.

Terminei o Ensino Médio noturno e optei por trabalhar como vendedora, pois no campo da fala e da oratória eu era realmente a melhor. Casei-me e mudei para uma cidade no interior de Goiás, uma vez que aqui vi a oportunidade de fazer um curso superior, já que tudo era bem mais perto, de fácil acesso e tinha condições para me dedicar exclusivamente aos estudos. Comecei fazendo um curso Técnico em Enfermagem e me apaixonei pela área, então decidi fazer um curso superior na mesma área. No curso superior de enfermagem, sempre me destacava nas aulas práticas, na apresentação de seminários, em tudo que envolvia falar sobre as matérias, mas o resultado das provas, quando escritas, continuava igual.

Meu esposo, que era já professor universitário, me envolveu no campo acadêmico e decidi também ministrar aulas, ou seja, seguir a carreira acadêmica. Fiz o mestrado e comecei a dar aulas no ensino superior como professora substituta em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Já ministrando aulas no ensino superior, percebi que muitos alunos tinham comportamentos parecidos com o meu e o desafio maior era envolvê-los nas aulas, no sentido defendido por Bueno (2000, p. 07): “[...] pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino”.

Percebi que o desafio de envolver os alunos na aula não era só meu, mais de todos os professores. Descobri, por meio de algumas leituras em materiais específicos, que as aprendizagens se diferem em relação ao modo com que se aprende.

Passei em um concurso para docente em uma instituição de ensino superior, onde ministro aulas atualmente e o método de ensino utilizado é diferente do que eu estava acostumada, tanto no que diz respeito como aluna quanto como professora. Nessa nova

instituição, o método de ensino utilizado é o método ativo denominado *Problem Based Learning* (PBL), cuja tradução em português é Aprendizagem Baseada em Problemas. Mais uma vez me vi confrontada a aprender maneiras diferentes de ministrar as minhas aulas. Foi assim que conheci o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), li sobre ele e entendi que poderia unir os vários processos de ensino sem mudar a base do aprendizado.

MEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Organizar o referencial teórico desta pesquisa tem demandado certa dificuldade, uma vez que de um lado deveria ser trabalhado o assunto das dificuldades de aprendizagem, o qual muitas vezes está totalmente unido à temática da educação especial, a qual apresenta maior complexidade quando se trata da educação superior, por estar oculta e nem sempre ser concretizada nas IES; além disso, existe também o entrave da identificação dos sujeitos. De outro lado, o campo da educação inclusiva, a temática do Desenho Universal para Aprendizagem é muito nova no Brasil no que se refere à sua aplicação e estudo nessa etapa educacional.

Assim, iniciamos com Vigotsky, a partir da teoria da pedagogia social, cuja abordagem aponta que a deficiência de um sujeito não determina a forma como seu desenvolvimento acontecerá, mas ela pode assumir muitas formas, a depender do contexto social no qual ele está inserido.

Sob outra perspectiva, pensando nas dificuldades de aprendizagem, tratamos do paradigma de educação inclusiva a partir de Ainscow e também tomamos como base as perspectivas teóricas dos autores Bueno, Mantoan, Mendes, Sebastián-Heredero, segundo os quais a educação inclusiva pressupõe respostas educacionais para todos os estudantes, seja qual for sua etapa de ensino, tendo em vista a efetivação do processo ensino-aprendizagem com base na diversidade e não mais na homogeneização.

Por último, tomamos como base a criação e a organização do DUA, a partir de Meyer, Rose e Gordon (2014), os quais consideram que o ensino deve ser organizado a partir da flexibilidade e da acessibilidade, a fim de que o maior número possível de estudantes aprenda. Os autores propõem ensinar o currículo a todos os estudantes, a partir de práticas e estratégias diferenciadas, e não somente por meio da adaptação individualizada para o estudante com deficiência.

Para a análise das práticas nos embasamos também nas diretrizes do DUA, dos mesmos autores Meyer, Rose e Gordon (2014), porém na tradução para o português de Sebastián-Heredero.

OBJETIVOS

Como **objetivo geral** pretendemos:

Investigar como aparecem as práticas educativas inclusivas no geral e sua relação com a perspectiva do DUA no particular, nos planos e na ministração de aulas dos docentes do curso de Medicina de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil.

E, como **objetivos específicos**:

- Identificar práticas educativas inclusivas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Medicina em questão, por meio da análise dos documentos.
- Descrever práticas educativas inclusivas dos planos de ensino dos professores desse curso de Medicina e sua concretude desde os relatos de alguns dos docentes.
- Relacionar essas práticas educativas inclusivas dos planos e práticas de ensino desses professores do referido curso de Medicina com práticas próprias do Desenho Universal para Aprendizagem.

1 INCLUSÃO: UM TEMA A DISCUTIR DESDE O CONTEXTO EDUCATIVO

Uma das lutas mais evidentes na sociedade se refere à inclusão social, para a qual o Brasil tem políticas de diversas perspectivas, pois as diferenças sociais são muito grandes e a luta pela redução das desigualdades é incipiente. Dentre essas lutas, incluem-se as destinadas às pessoas com deficiência, as quais fazem parte de um grande número das políticas desde muito tempo, porém com grande notoriedade para aquelas destinadas à inclusão educacional, que cobra corpo e políticas próprias. Na luta pela inclusão, sempre estará presente a preocupação com os grupos excluídos, e não apenas os com deficiências.

Porém, como tornar a sociedade mais inclusiva? Essa é uma pergunta que ecoa há anos. No Brasil, a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais que dizem respeito a diferentes aspectos, tais como emprego, transportes, sociedade, escola, etc., como também a populações diferentes: de gênero, classe social, cultura, etnia, cor da pele, desigualdade e/ou marginalidade, deficiências, dificuldades de aprendizagem, diversas formas de aprender, dentre outras.

A inclusão, quando referida ao plano educacional, foco do nosso trabalho, representa diferentes momentos e possibilidades concretas de luta pela afirmação do direito à educação para todos, num processo que prima pelo respeito às diferentes capacidades das pessoas e às possibilidades de cada contexto em particular. O aspecto mais visível dessa inclusão educacional diz respeito àquele dirigido às pessoas com deficiência e, de forma diferente, com as pessoas pretas a partir das políticas afirmativas.

Partimos do reconhecimento, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu Art. 26, de que a educação é direito de todos, assunto que deu origem à Declaração Universal da Unesco no ano 1990, em Jomtien:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz [...] (Unesco, 1948, s.p.).

Esse direito, quando concretizado na educação de todos, independentemente das suas características no mesmo contexto, é desenvolvido na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), assinada pelo Brasil, colocando em foco a necessidade de que a educação

para todos fosse inclusiva, entendida como aquela que se desenvolve no mesmo ambiente, garantindo educação de qualidade.

No nosso país, esse movimento internacional deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), propondo uma educação para todos com uma perspectiva inclusiva que garanta a igualdade e a equidade frente aos desafios que a diversidade apresenta. Essa deu início, de forma tímida, à ideia de inclusão no contexto brasileiro, com artigos muito inespecíficos em relação aos modos operacionais. A LDBEN comenta claramente que, a depender das características do aluno, ele pode ser incluído no ensino regular ou não.

O Fórum Mundial de Educação do ano 2000 estabeleceu seis metas e suas respectivas estratégias e, dentre elas, a segunda meta visa garantir que “[...] até 2015, todas as crianças, principalmente meninas, crianças em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade” (Unesco, 2000, p. 18).

Nessa perspectiva inclusiva com foco na educação, é preciso saber alguns dados sobre o tamanho do público alvo. Dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE indicam que cerca de 25% da população brasileira apresentava algum grau de dificuldade ou tipo de deficiência, conceito amplo (IBGE, 2012). Outro censo do IBGE mais atual indica que 17,2 milhões de brasileiros com dois anos ou mais de idade apresentam algum grau de deficiência, o que equivale a 8,43% da população, e que 55,37% é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua do IBGE (IBGE, 2022). Além das outras diversidades já relatadas, torna-se imprescindível que nossas escolas estejam preparadas para lidar, no seu interior, com as diferenças.

Adotamos, para tanto, o entendimento por meio de Vigotsky (1989), que esse caso, entendido de forma ampla, não determina a forma como o desenvolvimento desse sujeito irá acontecer, mas pode assumir muitas formas, a depender do contexto social no qual esse sujeito está inserido. Portanto, são muitas as possibilidades de que uma pessoa em uma relação social com outros, considerando suas peculiaridades, seja capaz de desenvolver-se muito mais do que em ambientes restritos ou separados.

Além dessa perspectiva de desenvolvimento social, são muitos os autores que defendem que desenvolver os processos de ensino e aprendizagem dentro do mesmo ambiente beneficia em muito aqueles que apresentam maiores dificuldades, uma vez que

todos somos diversos e cada um aprende de uma forma, incluindo os estudantes com deficiência (Arnáiz-Sanchez, 2005; Mendes, 2019; Sebastian-Heredero, 2015).

Em consequência, isto nos leva a concluir que mudanças nas escolas relacionadas às formas de ensinar são necessárias e, ampliando um pouco a visão, defendemos que é preciso capacitar os docentes para trabalharem frente a essa diversidade com o intuito de eliminar barreiras para a aprendizagem dentro de uma perspectiva inclusiva, que neste estudo se foca de forma especial nos estudantes com necessidades educacionais especiais seja qual for sua origem.

1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL

Inicialmente, não podemos esquecer que a luta pela inserção diz respeito ao ideário de uma educação democrática com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos, como está explicitado na proposta de Educação para Todos, oficializada na Declaração Mundial em 1990. A inclusão educacional constitui a prática no processo de universalização da educação.

Temos que trazer aqui a ideia já desenvolvida por Vigotsky (1989, p. 22) para sustentar e defender esse processo de inclusão quando afirma que “[...] os problemas da educação de crianças com defeitos podem ser resolvidos apenas com problemas de pedagogia social [...]. Tem que se educar não apenas uma criança cega, mas acima de tudo, uma criança”.

Devemos referenciar como antecedente necessário na construção da educação inclusiva o relatório Warnock (Meireles-Coelho; Izquierdo; Santos, 2007), documento preparado pela Comissão Britânica de Educação em 1978, no qual foi introduzido o conceito *Special Educational Needs* (Necessidades Educativas Especiais - NEE). Uma de suas principais premissas é o fato de todas as crianças terem o direito de serem educadas. Nesse relatório, é proposto que o paradigma médico seja substituído pelo educativo, de forma a garantir sucesso e plena integração em escolas regulares, sendo objetivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades.

Para falarmos de educação inclusiva na atualidade e quais avanços tivemos, precisamos resgatar os aspectos históricos desse processo. Para tanto, retomaremos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Conferência de Jomtien, que aconteceu nos dias 5 a 9 de março de 1990, na Tailândia (Unesco, 1990).

No art. 2º, no inciso 2, da Declaração de Jomtien citada são apresentadas as seguintes necessidades:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças. (Unesco, 1990, s.p.)

Além do artigo supracitado, que explicita o acesso universal à educação, outros artigos (Unesco,1990) compreendem a equidade do acesso e a garantia de uma aprendizagem de qualidade para todos.

Ainda na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), seu artigo 3º estabelece universalizar o acesso à educação e promover a equidade:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990, p. 1).

No Brasil, a Constituição determina no art. 205 (Brasil, 1988) que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (p. 109) e no art. 3º, inciso IV, diz que ela deve "[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (p. 01).

Apesar de a constituinte assegurar os direitos a todos os alunos, incluindo os com necessidades educativas especiais, ainda nos vemos em uma situação longe do ideal, pois se trata de um processo em que se conhece o seu início, porém estará sempre em construção. A fim de dar continuidade a esse processo construtivo da educação inclusiva, concebida como um novo paradigma educacional, vale ressaltar que ele se constitui como uma política pública que foi criada para garantir o direito de todas as pessoas, inclusive aquelas por tempos excluídas como, por exemplo, as que têm deficiência.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 2) reconvoca as declarações das Nações Unidas, culminando no documento intitulado Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências. Nele se proclama que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Desde a declaração de Salamanca, na qual se discutiu a importância e a obrigação dos Estados em assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional e, conseqüentemente, a educação inclusiva como sua forma de garantir a educação em condições de igualdade, supõe-se a aceitação da diversidade humana e de suas diferenças em relação à valorização da contribuição de cada pessoa e à aprendizagem por meio da convivência entre todos.

Esse movimento foi responsável pelo despertar da consciência da sociedade em geral a respeito dos direitos à educação das pessoas com deficiência no mundo todo, inclusive no Brasil, que há algum tempo estava desenvolvendo políticas para o melhor atendimento das pessoas com deficiência por meio da educação especial.

A história da atenção educacional para pessoa com deficiência, segundo Sasaki (2002, p. 10-11), passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão:

Fase de exclusão – Nesta fase, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar;

Fase de segregação institucional – Por absoluta impossibilidade de acesso às escolas comuns por parte das crianças e jovens deficientes, suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial;

Fase de integração – Crianças e jovens mais aptos eram encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos;

Fase de inclusão – Todas as pessoas são incluídas nas salas comuns. Os ambientes físicos e os procedimentos educativos são adaptados para acomodar a diversidade do alunado. As escolas levam em consideração as necessidades de todos os alunos.

O novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais realizado na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a necessidade de uma mudança de paradigma fizeram nascer uma nova forma de entender a educação a fim de tornar os modelos de ensino mais inclusivos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de nossos alunos.

Dessa forma, as soluções criadas para minimizar as desigualdades evidenciadas na prática da integralização dos alunos com necessidades educacionais especiais, segundo Sasaki (1997, p. 34-35), ocorre de três formas:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum etc.

Pela inserção daqueles portadores de deficiência que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, ter lazer, enfim, conviver com pessoas sem deficiência.

Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum; setor separado dentro de uma empresa comum; horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc.

Ainda segundo o autor, essa forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa, já que nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige

da sociedade (escolas, empresas etc.) em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais (Sasaki, 2002).

Além desse processo, que é totalmente segregativo nesse ponto, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estas sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência.

Vista de outra maneira, acompanhando o pensamento de Sasaki (2002), a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável pela comunidade.

Enquanto processos sociais, a integração escolar e a inclusão escolar são ambos muito importantes, já que o que todos desejam é a construção de escolas inclusivas. Para tanto, ainda conforme Sasaki (2002), o processo de integração teve, na sua época, uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda havia resistência contra a adoção de medidas inclusivistas nas escolas. O modelo de integração, infelizmente, ainda existe nos dias de hoje.

Já Ainscow, Booth e Dyson (2006) utilizam uma forma mais operacional de explicação em que, numa primeira fase se explicaram as dificuldades educacionais com base nas características dos alunos individuais. Essa fase foi baseada na pura deficiência e, portanto, considerada excludente; a segunda foi caracterizada em termos de procura entre as particularidades de determinado aluno e a organização escolar e curricular, coincidente com a fase de integração. Na terceira, a perspectiva aprofundou-se sobre as limitações do currículo, tentando dar propostas e práticas para incluir a todos dentro de uma proposta inclusiva.

Porém, estamos de acordo com Rodrigues (2000, p. 10) sobre o entendimento e evolução da educação inclusiva:

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma

ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.

O modelo de instituição da inclusão no Brasil é datado de meados da década de 1990 e influenciada pelas declarações acima citadas, quando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) assegurou o direito à participação em instituições de ensino regulares a portadores de necessidades especiais¹. Nesse sentido, o Estado se tornou responsável pela definição de políticas públicas para essa população, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam.

A LDB da Educação Brasileira, em seu capítulo V, em seus artigos 58, 59 e 60 e em seus respectivos parágrafos, trata sobre o assunto Educação Especial (Brasil, 1996). O artigo 58 define a Educação Especial e regulamenta o atendimento especializado, dever constitucional do Estado, em estabelecimento de ensino regulares para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

No artigo 59 é assegurado que os sistemas de ensino deverão dispor de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, além de professores com especialização adequada para esse atendimento especializado, integrando esses educandos nas classes comuns.

O artigo 60 preconiza que os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Essa legislação de base foi amplamente desenvolvida ao longo desses 26 anos de caminhada, seja para a educação fundamental ou para o ensino superior.

Para tanto, a LDB se serve dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) como referências válidas para guiar a educação para todos os estudantes e também dos alunos e alunas com necessidades educativas especiais. Seus pressupostos, objetivos e indicações consideram questões pedagógicas atuais, admitindo a pluralidade de concepções pedagógicas e do fazer educativo, de forma a atender à diversidade dos alunos na escola e às particularidades de sua cultura a partir de um currículo aberto e flexível que permita adequações, flexibilizações para conseguir seu objetivo, o que sem dúvida é uma proposta inclusiva, porém sem deixar de falar da educação especial e de um sistema

¹ Termo usado no momento para o que atualmente se denomina apenas pessoas com deficiência.

misto de escolas especializadas e escolas regulares inclusivas. Mas na tratativa continua a se falar genericamente de “educação especial”, assim a Resolução 2/2001 (Brasil, 2001) coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para atender a esse público e, para tanto, apresenta as diretrizes nacionais para a educação especial na educação regular.

Vale ressaltar que a prática da inclusão na realidade brasileira revela algumas dificuldades, tais como: despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos e fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural (Carvalho, 1999; Kassar, 2004; Mendes, 2006; Santos; Hernandez; Perez, 2015).

Aprofundando um pouco mais nesta ideia, e sem deixar de lado os muito avanços acontecidos depois da promulgação da LDB, no ano de 2008 aparece como destaque a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), em que a educação inclusiva é anunciada como a forma mais recomendável de atendimento educacional para o público alvo da educação especial, que especificamente inclui os alunos que apresentam deficiência(s), altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento, algo que alguns autores como Carvalho (1999), Sasaki (2001), Kassar (2004), Sebastián-Heredero (2005), Mendes (2006) e Mantoan e Prieto (2006) já haviam incorporado nos seus discursos há tempos.

Este é identificado, ainda hoje, como o caminho eficiente para a construção da cidadania e da participação social em consonância com a perspectiva da educação para todos e com todos, em que se supera apenas a permanência nas instituições, lutando para garantir a educação de qualidade. Traduzido na prática, é preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, favorecendo a ele o acesso ao currículo, pois, embora a promulgação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida em 2020 seja considerada um retrocesso (Brasil, 2020) em virtude da volta a modelos de segregação, ela já foi derogada.

Sem dúvida para conseguir isso, dentre outras ações organizativas, de planejamento, de recursos, etc., o currículo da educação inclusiva deve apresentar subsídios teórico-metodológicos de diversas áreas (psicologia, pedagogia, epistemologia, filosofia, dentre outras), todos envolvidos na construção de propostas pedagógicas abertas e flexíveis, servindo de base para a adoção de currículos inclusivos. Este pode ser um grande desafio, pois é necessário garantir uma formação de qualidade ao público da inclusão, assegurando-lhe os objetivos propostos e adotando um caráter metodológico

alternativo, dando condições e oportunidades aos alunos para que estes exerçam o direito de aprender, levando-se em conta a sua adaptação, adequação, flexibilização ou diferenciação.

A Educação Especial Inclusiva deve compartilhar os mesmos princípios e diretrizes praticados na educação regular, de modo geral integrando famílias, alunos, profissionais da educação e gestores das políticas públicas em um processo colaborativo para a formação de todos, tendo um novo olhar sobre o aluno com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (PNEE), doze anos após da LDBN, objetiva, na perspectiva da Educação Inclusiva, assegurar a inclusão escolar de todos, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008) para que, posteriormente, possa promover ferramentas legais que garantam a formação específica de professores, bem como a dotação de recursos e o apoio para o desenvolvimento das políticas municipais e estaduais.

Dessa forma, essa decisão inequívoca da perspectiva inclusiva pretende garantir a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, possibilitando o atendimento educacional especializado, como também apoiando a formação de professores para esse tipo de atendimento e a capacitação dos demais profissionais da educação para a inclusão. É necessário ainda o aconselhamento e a participação da família e da comunidade, bem como a adaptação de diversos setores no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações, permitindo a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Sebastián-Herederó (2010) afirma que, por meio das ações inclusivas, podemos ambicionar e até garantir condições para que todos os estudantes aprendam e obtenham êxito na escolarização no ensino regular. Essa fala, um tanto provocativa e reflexiva, se dá pela falta de conhecimento do que realmente significa a inclusão, tanto por parte dos gestores quanto por parte dos docentes. Segundo Mantoan e Pietro (2006), os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação.

No estudo realizado por Sebastián-Herederó e Anache (2020), os professores entrevistados disseram conhecer alguns princípios e/ou filosofias das políticas de

educação inclusiva, mas, quando solicitados que definissem tais conceitos, eles se confundiam e falavam acerca de educação especial ou manifestavam um descrédito em relação à inclusão.

Ainda no estudo citado, foi observado em diversas respostas que muitos docentes não acreditavam nas políticas de educação inclusiva e alguns ainda apresentavam visão derrotista sobre o assunto, fato que destaca a importância da necessidade de um maior aprofundamento nas causas que os levaram a expressar tais considerações. Portanto, ainda há muito a ser feito, mas muito já avançamos nessa perspectiva.

Assim, levando-se em conta essa perspectiva a respeito da educação especial inclusiva, que se configura como política de estado – contrapondo-se a uma educação segregadora e oposta a uma educação de qualidade e desenvolvimento dos alunos com deficiência, altas habilidades/superlotação ou problemas gerais de desenvolvimento, além de outras diversidades – é que se concretiza a ideia de uma escola com propósitos inclusivos e que se adapta a essa realidade.

Segundo Arnáiz-Sanchez (2005), a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, embasada na ideia de que as escolas, como comunidades educativas, devem atender às necessidades de todos os seus estudantes, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Destacamos que aqui não importa se eles têm ou não deficiência, pois o objetivo é criar condições para que essa escola possa educar com qualidade a diversidade dos alunos que a frequentam e assim contribuir com a erradicação da exclusão, da desigualdade e da injustiça social.

Nesse mesmo sentido, Booth e Ainscow (2002) descrevem alguns mecanismos importantes para que as escolas progridam na inclusão educacional e na eliminação de barreiras que dificultam a participação. Esse mecanismo é chamado pelos autores de cultura inclusiva, com o intuito de conseguir a criação de condições que fomentem o crescimento de práticas educativas inclusivas.

Alguns dos programas explicitados nas políticas públicas da educação especial sob a perspectiva inclusiva apontam uma tentativa de promover condições necessárias para uma escolarização de qualidade, porém, como alerta Prieto (2015), a relação entre igualdade e diferença na suposta universalização do acesso do público alvo da educação especial (PAEE)² ainda é complexa e deve ser pensada a partir da concepção de direitos e desigualdades.

² Esta denominação de PAEE foi a inserida na legislação da educação especial desde 2008 e por isso o mantemos.

1.1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO

Em termos etimológicos, inclusão origina-se do latim *includere*, que significa confinar, encerrar, colocar dentro ou até mesmo bloquear. Em uma linguagem atual, temos que a inclusão é a integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade ou a introdução de algo em; ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de, até a condição do que foi incluído.

Portanto, a inclusão na organização social se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem. Para Ainscow, Booth e Dyson (2006), a inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados e ensinar a todos os estudantes dentro de um mesmo contexto.

Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processos de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes. De ordem prática, faz-se necessário toda uma reorganização dos sistemas, principalmente políticos e educacionais, a favor de uma educação cada vez mais democrática, com preocupações referentes ao acesso e à permanência de todos os alunos e à aprendizagens de qualidade.

É desse modo que o conceito de inclusão trata de abordar as diferentes situações, visando fornecer respostas e eliminar barreiras para garantir a aprendizagem de todos os estudantes nos contextos educacionais regulares e, assim, evitar sua exclusão social e educativa. Nesse caso, faz-se referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, que, sem dúvida, precisam ser atendidos e receber o apoio correspondente, mas também a todos os alunos das escolas. O conceito de necessidades educacionais é uma superação do paradigma clínico da deficiência para o paradigma educacional que acredita nas possibilidades educacionais de todas as pessoas.

Ainda que esse conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual, pois trata-se da prática do processo de universalização da educação, especialmente quando se defende que não basta que os alunos com deficiência estejam incluídos nas escolas regulares, mas que eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa

que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis”. Segundo Arnáiz-Sánchez (2005, p. 11):

[...] a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social.

Segundo Bueno (2012), para se implementar uma educação inclusiva de qualidade é necessário a implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, para tanto é importante a melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica.

O aumento expressivo desse alunado nas escolas regulares de ensino trouxe uma demanda nova nas políticas institucionais e no cenário do ensino brasileiro e mundial, que concretamente no Brasil começou a ser tratado de forma explícita a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e ainda está em construção e expresso por meio da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008).

O conceito de práticas inclusivas na educação sugere o desenvolvimento de processos e práticas que proporcionem aos alunos com necessidades especiais, derivadas de deficiências de aprendizado ou de outra origem, uma educação integral livre de segregação. Segundo López (2012, p. 181), a segregação pode ser:

- a falta de integração física nos espaços comuns da escola de ensino regular, sem participação nas atividades realizadas em conjunto com os pares;
- a participação pontual de alunos com NEE em atividades conjuntas na sala de aula, ou ainda;
- a falta de participação integral destes alunos no currículo comum, com objetivos diferenciados.

A inclusão nas escolas acontece por meio de ações pedagógicas que permitam que todos participem delas em condições de igualdade, embora com diferentes perspectivas e com aprofundamentos derivados das suas capacidades individuais.

Klein (2010, p. 12) se refere à palavra inclusão para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias, “[...] aí talvez possa ser agregada outra dimensão à discussão do como ensinar, que diz respeito ao para que e, junto dessa, o que se refere ao que ensinar a todos os escolares”.

Para nós, o entendimento da educação inclusiva está fundamentado nas referências de Sasaki (2001), Kassar (2004), Sebastián-Heredero (2005, 2015), Mendes (2006) Mantoan e Prieto (2006) e diz respeito àquele tipo de educação que é dada para todos os estudantes dentro das instituições de ensino regular, sem distinção alguma no que se refere à sua diversidade e garantindo não apenas o acesso e permanência quanto à qualidade, conforme o que foi colocado de forma explícita na PNEE (Brasil, 2008).

O conceito de educação inclusiva a partir do PNEE (Brasil, 2008) que, como já foi dito, teve sua fundamentação na Declaração de Salamanca e na LDB, muda de foco a partir da Resolução 2/2001 (Brasil, 2001a), trazendo um novo olhar sobre a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Tal resolução foi complementada posteriormente com a Resolução 1/2002 (Brasil, 2002b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, ampliando a qualificação dos professores para atuarem com alunos diversos e, a seguir, por meio do Plano de Educação de 2006 (Brasil, 2006), direcionando as ações à plena integração de pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade e declarando que a forma de atendimento deveria ser prioritariamente em escolas regulares para todos os estudantes, visando valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum.

Esse documento traz uma clara definição do público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; ressalta também a importância do atendimento educacional especializado dentro do modelo inclusivo, sendo este um atendimento capaz de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que são componentes importantes para eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela. Obviamente com um olhar crítico, no ano de 2023, observa-se a falta de uma atualização e de uma abertura para além do público da educação especial, vindo a ser consideradas as outras muitas diversidades que existem na sociedade e na escola, as quais também deveriam estar sendo visibilizadas e atendidas.

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

Porém, em meados de 2018, começa uma nova discussão sobre o assunto e o retorno das práticas educativas especiais, pois, segundo a nova PNEE (Brasil, 2020), essas práticas foram entendidas de forma equivocada, porque, segundo o que está exposto, não pode haver contradição entre educação especial e educação inclusiva, porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial. Embora esse documento esteja derogado em 2023, vale a pena estabelecer a discussão dos fundamentos e das formas organizativas que ele propõe, pois do seu estudo podem ser tiradas conclusões sobre os modelos excludentes e segregadores e os argumentos que os sustentam, deixando claro que não somos para nada partidários.

Para tanto, a Lei propõe que voltemos a falar sobre a separação desses alunos ditos especiais para que haja um melhor aproveitamento deles, princípio contrário à inclusão das políticas até então desenvolvidas e que nos parece um retrocesso importante em alguns dos avanços até então conseguidos, embora, segundo essa Lei:

Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento neural, e, para algumas crianças, o atendimento precoce em classe ou escola especializada pode favorecer o sucesso no processo de inclusão nos anos seguintes e essa oportunidade pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança (Brasil, 2020, p. 16).

Ainda no mesmo documento da PNEE (Brasil, 2020, p.17) se defende que “A inclusão radical se torna prejudicial especialmente para os indivíduos com graus mais severos de impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional”.

O quadro abaixo, tirado do documento PNEE (Brasil, 2020), permite considerar com mais clareza a bifurcação das abordagens de educação especial, servindo de base

para toda esta argumentação que propõe uma ideia de segregação da educação em função das características dos sujeitos:

Quadro 1 – A bifurcação das abordagens de educação especial

DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DEFENSORES DA INCLUSÃO TOTAL
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: (Brasil, 2020, p. 17).

Ademais, a PNEE continua a afirmar a ênfase que vinha sendo dada na inclusão total, pois, na realidade, os sistemas de ensino no Brasil sempre se organizaram por meio de escolas comuns do sistema regular, de escolas especializadas e de escolas bilíngues de surdos (Brasil, 2020).

Ainda nesta PNEE é dito que algumas práticas educacionais trazem resultados positivos e potencializam o aprendizado dos educandos, enquanto outras não produzem resultados satisfatórios. Esse posicionamento foi obtido por meio da avaliação de alguns estudos científicos sobre a eficácia de diferentes práticas com crianças e jovens com características diferentes, que descobriram aquelas que têm maior potencial para beneficiar a cada um. Para tanto, é necessário conscientizar os profissionais que atuam na educação sobre a necessidade de conhecer as práticas que já foram validadas cientificamente e, de igual modo, levá-los a atuar com a perspectiva de que os resultados do seu trabalho precisam ser avaliados, buscando as evidências que atestam o êxito de suas intervenções (Brasil, 2020).

Vale ressaltar aqui que defendemos o pensamento de que a anterior Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) tinha o foco na inclusão de **todos nas escolas regulares** (grifo nosso), deixando num segundo plano a

escolas de educação especial para aqueles casos mais afetados. Nesse caso, o educador continua a ter o papel fundamental de envolver todos os educandos nas práticas educativas e pedagógicas para que eles se sintam parte importante nesse processo e assim possam aprender mais e melhor, embora ainda hoje o grande desafio seja a maneira de tornar essa prática atraente aos educandos, de forma que se interessem e se motivem a participar (Bento; Cortez, 2014).

Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno, ou seja, individualizando o ensino de acordo com sua necessidade específica, acompanhando, para tanto, as ideias da formação de professores para a inclusão (Brasil, 2015).

Segundo Bento e Cortez (2014), para que ocorra um processo de ensino/aprendizagem coerente e participativo, é indispensável a construção de práticas educativas e de exercícios que estimulem a realização, de maneira autônoma, daquilo que será proposto. Para um bom andamento dessa prática, faz-se necessário também a reformulação do meio em que ela se aplica, ou seja, onde o indivíduo deve ser visto em sua totalidade. Isto significa que a educação inclusiva, diferente da educação especial, não retira esse aluno do processo pedagógico, mas o inclui no processo pedagógico feito para todos os alunos da educação especial.

A educação inclusiva, em todos seus aspectos, deve ser continuamente repensada, uma vez que não há um consenso sobre as origens dos diferentes casos de necessidades especiais relacionados à aprendizagem, pois há uma grande variabilidade num mesmo tipo de característica pessoal em função do contexto, dos estímulos, da escolarização, dos recursos disponibilizados, dos acompanhamentos, etc., portanto supera o dito público da educação especial em muito.

A inclusão pode ser perspectivada como uma meta que pretende atingir a sociedade e os princípios fundamentais, que têm por referência a intervenção educativa e pedagógica, implicando o desenvolvimento de processos que buscam garantir aos alunos vulneráveis e aos alunos excluídos uma educação de qualidade, nos contextos regulares de ensino (Nunes; Madureira, 2015), fato que nós acreditamos e defendemos como a forma natural de atendimento a todos os estudantes sem distinção, tentando eliminar as barreiras de aprendizagem para que os entornos educacionais regulares se tornem lugares de inclusão e de aprendizagem.

Finalizando nosso entendimento e fundamentados nas ideias e referenciais anteriormente expostos, salientamos que a educação inclusiva é aquela que pretende proporcionar a todos os estudantes, independentemente das suas condições pessoais, uma educação de qualidade em um contexto educacional regular proporcionando o acesso ao currículo e a eliminação de barreiras para a aprendizagem.

1.1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentando que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (independentemente de ter ou não deficiência). Não se trata somente de igualdade e sim de equidade para atender de forma igual as diferenças. Trata-se também de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito para a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de dar resposta às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e constituir-se como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência ou outra singularidade tenham os mesmos direitos educacionais e de qualidade que os outros, ou seja, aprender no mesmo espaço e nas mesmas condições dos seus colegas escolarizados em uma escola regular. Isso equivale a uma superação do paradigma clínico da deficiência e constitui-se numa visão das possibilidades educacionais de todas as pessoas, já que a inclusão nos traz a necessidade de ser conscientes do potencial de cada indivíduo e das inteligências múltiplas de cada pessoa (Gardner, 1995) presentes na vida cotidiana.

Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ainda segundo a Declaração, as escolas devem buscar formas de educar tais crianças para que sejam bem-sucedidas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto nos conduz ao conceito de escola inclusiva.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou

diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos mediante um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Mendes (2019) descreve o princípio filosófico da inclusão escolar como a oportunidade de plena participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular e na escola. Devemos assegurar a todos os alunos uma educação de qualidade baseada em princípios de equidade e livre de discriminação, dando totais condições para os alunos atingirem as habilidades e competências pertinentes ao período escolar.

Um segundo princípio diz respeito ao fato de que a escola deve se adequar aos estudantes e não o contrário. Conforme Sebastián-Heredero (2015), as escolas e os alunos possuem características próprias não passíveis de modificação, portanto o mais viável é tentar melhorar aquilo que é funcional e corrigir aquilo que não é, adequando-se a essas características. Ainda segundo o autor, todos aprendem com todos, dessa forma a escola deveria ser um ambiente onde isso acontece, abrindo espaço para outras formas de aprendizagem que incorporem a bagagem pessoal de nossos alunos e sua criatividade a partir das abordagens de buscar seu sucesso na escola.

O terceiro princípio se refere a garantir a qualidade da educação, não se tratando apenas do acesso dos alunos à escola, por isso devemos lutar e trabalhar para que todos os alunos aprendam e desenvolvam todas as suas competências e capacidades, pois, segundo Sebastian-Heredero (2010), não é suficiente garantir o acesso à escola, é necessário garantir a permanência e a qualidade do ensino, possibilitando assim o crescimento dos indivíduos. Com isso, é possível tomarmos as palavras de Scussel (2018, p. 56) para afirmar que a “[...] inclusão não está ligada apenas à oportunidade de acesso, mas ao desenvolvimento da aprendizagem integral do aluno, na sua participação na sociedade, tornando-o um sujeito autônomo, independente, ativo em suas ações e conhecedor de seus direitos”.

E, por último, outro princípio está relacionado com a necessidade de promover a formação dos professores nessa perspectiva da nova escola inclusiva, fundamentalmente com a formação em serviço, o que possibilitará a vivência das mesmas problemáticas e práticas pedagógicas bem-sucedidas com estudantes com as mesmas

características dentro da própria escola, o que implica alcançar toda a comunidade educativa, possibilitando a criação de uma cultura inclusiva.

Segundo Mantoan (2003, p. 43), “[...] ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. É primordial o investimento na formação e na qualificação dos professores, as quais devem ser permanentes e não somente para atender a uma demanda específica, de modo a propiciar a eles conhecimentos necessários para desenvolver suas práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais dos seus alunos, promovendo intervenções que possibilitem uma Educação Inclusiva (Pletsch, 2009).

Aprofundando um pouco mais, a partir de um ponto de vista mais prático, o conceito de inclusão proposto por Booth e Ainscow (2002), no seu *Index para la Inclusion*, diz respeito a um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes, dessa forma a inclusão e a exclusão são analisadas por intermédio de três dimensões do desenvolvimento das escolas relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.

Ainda segundo Booth e Ainscow (2002, p. 20), a inclusão em educação implica:

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”.
- Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.

A inclusão, portanto, também consiste na minimização das barreiras em relação à educação de todos os alunos, princípio que estaria incluído na adaptação da escola para

atender à ampla diversidade de estudantes. O processo inclusivo ocorre quando reconhecemos as diferenças existentes entre os alunos e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de qualidade num contexto educacional comum. Segundo Booth e Ainscow (2002), isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. Isto pode ser esquecido quando a inclusão foca unicamente um aspecto do aluno, tal como uma deficiência ou a necessidade de aprender.

1.1.3 PÚBLICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESPECIAL VERSUS DIVERSIDADE

A educação inclusiva foi vista, num primeiro momento, como uma inovação para o atendimento das pessoas da educação especial em contextos educacionais regulares, mas, progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos.

E quem são esses todos, alunos da educação inclusiva? A resposta é: toda variedade de pessoas, independente das suas características ou capacidades pessoais. Ou seja, a educação inclusiva se estende aos alunos, público da educação especial (PAEE): alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), como também àqueles que não são o público dessa modalidade de ensino, porém constituem toda a variabilidade de seres humanos, isto é, a partir de agora a toda diversidade: alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, etc. (Brasil, 2015) e, também toda a variabilidade natural das pessoas. Ou seja, todos os seres humanos reais, com foco prioritário em toda a diversidade que participa do processo educacional.

A educação inclusiva constitui 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).

Participam dessa modalidade de ensino os estudantes público-alvo da educação especial, e esta deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (Brasil, 2008). O termo “preferencialmente” não diz respeito à educação regular e sim ao atendimento educacional especializado.

Mas também devemos pensar num conceito mais amplo que o público da educação especial: o conceito de diversidade, entendida como toda a variabilidade de tipos de pessoas que vivem na nossa sociedade. A diversidade tem muito a ver com o contexto do que estamos falando e também das características desse contexto. A diversidade humana é infinita, porque cada um de nós somos diferentes.

Assim, Silva e Souza (2008) enfatizam a discussão sobre as diversidades étnico-raciais e culturais na inclusão, pois são temáticas que permitem um enriquecimento da produção teórica educacional. No entanto, trata-se de um desafio da educação inclusiva no Brasil e não pretendemos negar a existência das desigualdades sociais e dos processos de resistência à exploração capitalista presente na escola brasileira. Pretendemos, sim, dar visibilidade ao fato de que as desigualdades, os conflitos e as resistências são, também, étnico-raciais e culturais. Outras diversidades a serem contempladas podem ser de gênero, valores, religião, expressão da sexualidade, configurações familiares, privação social e/ou cultural, pobreza, etc., o que pode ser traduzido em desigualdades e barreiras para a aprendizagem.

O entendimento das desigualdades estabelecidas há anos pela educação brasileira para as necessidades educativas, tanto para alunos da educação especial quanto para os alunos com as diversidades étnico-raciais e culturais, tornará a prática educacional mais equânime. A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e deve estar presente nas abordagens pedagógicas, da mesma forma que a consideração de que as formas de aprender de cada pessoa são diferentes, fato que nos torna a todos suscetíveis de apresentar dificuldades de aprendizagem em algum momento da nossa vida ou de forma permanente, como acontece com algumas pessoas com deficiência.

Dado que o tratamento das necessidades educativas especiais no Brasil se faz unicamente desde a perspectiva das pessoas consideradas público da educação especial, cabe aqui fazer uma análise documental sobre a política de educação especial brasileira, desde sua institucionalização. Assim, Barcelos (2019) destaca que os grupos de estudantes que constituem o público-alvo da educação especial já estavam contemplados nas políticas até 1994, embora outros termos fossem utilizados para referir alguns deles.

No quadro a seguir, tomado de Barcelos (2019), são apresentados os documentos orientadores e normativos que precederam a LDB de 1996 e os conceitos utilizados para referenciar o PAEE.

Quadro 2 – Grupos que constituíram o PAEE até a PNEE de 1994

Documento	Referência	Público-alvo
Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Excepcionais
Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus	Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973	Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).	Art.1: [...] excepcionais. Art. 2: [...] deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados.
Política de 1994	Política Nacional de Educação Especial.	Portadores de necessidades educativas especiais: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Fonte: Barcelos (2019, p.120-121)³

No ano 1971, as categorias desse público eram duas: alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, que aparecem nesse momento como categoria da educação especial. Em 1973, surgiu uma terceira categoria: deficientes da visão, audição, mentais, físicos; educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados. Nesse mesmo ano, o Decreto n. 72.425/73 (Brasil, 1973) criou o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP) com o objetivo de promover e melhorar a expansão e o atendimento dos excepcionais.

³ Adaptada com base nos documentos analisados: (Brasil, 1961, 1971, 1973, 1994).

Como novidade, observamos que na categoria de deficiências se concreta nesse ano de 1973 a existência de quatro grandes grupos: deficientes da visão, audição, mentais e físicos.

Ainda segundo Barcelos (2019), fora observado que, nos documentos da política de Educação Especial de 1973 (Brasil, 1973) foram incluídas como novidade as pessoas da categoria “portadores de problema de conduta”. Na Política do PNEE, de 1994, (Brasil, 1994) foi modificado esse termo para “Condutas Típicas” para se referir a um dos grupos que compõem os excepcionais, hoje Público-Alvo da Educação Especial.

Levando em consideração o documento da política do PNEE (Brasil, 1994a, p. 13), o conceito para alunos portadores de condutas típicas se refere àqueles que possuem “[...] manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”. O documento não indica referências para esse conceito. Na compreensão de Barcelos:

[...] essa definição pode incluir uma ampla gama de sujeitos, classificados com base em critérios clínicos, tais como: Autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, depressão, psicoses, esquizofrenia, dentre outros, de base neurológica, psiquiátrica ou psicológica. (Barcelos, 2019 p. 94).

Na publicação da SEESP/MEC lançada em 2002 (Brasil, 2002b) sobre condutas típicas, são apresentadas estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às Condutas Típicas. Esse documento foi elaborado por profissionais da SEESP em conjunto com profissionais da APAE de São Paulo e da Associação de Amigos do Autista (AMA), também de São Paulo, além de profissionais da área da psicologia, psiquiatria e pediatria.

Conforme descrito no documento, a expressão “aluno com Condutas Típicas” substituiu a terminologia anterior “portador de problemas de conduta”, que tantos prejuízos trouxe, sendo essa substituição aplicada a fim de reduzir o preconceito que a expressão sugere, isso porque qualquer reação diferente do aluno, considerada como inadequada pelo professor, acarretava um rótulo e o encaminhamento à Educação Especial.

Esses alunos muitas vezes podem apresentar quadros psicológicos reativos, necessitando de atenção especial do seu professor sem serem necessariamente encaminhados para a Educação Especial (Brasil, 2002b, p. 12).

Segundo Barcelos (2019 p. 134), essas ações trazem certa preocupação, pois podem demarcar que as condutas típicas podem não contemplar os sujeitos que apresentam mal comportamento, ou “reação [...] considerada como inadequada pelo professor”, sendo que esses alunos, apesar de necessitarem de atenção especial do seu professor, não devem ser encaminhados para os serviços de Educação Especial.

Compreendemos que essa definição delimita a exclusão dos emocionalmente desajustados, termo adotado anteriormente por Helena Antipoff (Barcelos, 2019), Barcelos (20019) estabelece a conceituação dos “excepcionais”, vinculando a Educação Especial aos sujeitos identificados a partir de critérios clínicos. Essa hipótese se confirma ao verificarmos que o documento cita como exemplos de quadros neurológicos, psicológicos e psiquiátricos os alunos com epilepsia, falta de atenção e hiperatividade, comportamentopositor desafiante e autismo infantil (Brasil, 2002b).

Em referência à terceira categoria, cabe ressaltar que inclusão do grupo das pessoas com superdotação significou um avanço muito grande em termos de reconhecimento, sendo muitos anos depois colocado também o grupo das altas habilidades.

Toda essa discussão constata que até então apenas esses grupos eram considerados para o atendimento específico no campo educacional, deixando num limbo o resto das diversidades, inclusive até esse mesmo momento. É importante registrar que a partir disso, as diversidades étnico-raciais e culturais começaram a ser contempladas e as ações afirmativas apareceram.

Existe no imaginário da educação uma grande polêmica em torno da inclusão, pois os critérios para tal são muito complexos para serem compreendidos, apesar das inúmeras tentativas de conceituá-la ou entendê-la. Tais discussões se tornam ainda mais complexas quando se trata de critérios para consolidar o direito do cidadão pelas cotas públicas, algo legislativamente atendido e aceito.

O processo de autodeclaração tem levado a grandes problemas no acesso às instituições de Ensino Superior, pois, segundo Hagihara (2019), os critérios adotados pelo legislador brasileiro têm acarretado dúvidas em relação aos verdadeiros destinatários dessa reserva. Segundo a Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014 (Brasil, 2014), a autodeclaração prestada por candidatos, bem como a instituição de comissão de verificação da veracidade e seus efeitos jurídicos têm gerado importantes posicionamentos jurisprudenciais acerca da aplicação.

Para fins de participação no sistema de cotas raciais ou de pessoas com deficiências, poderão concorrer os candidatos que se autodeclararem deficientes, pretos ou pardos no ato da inscrição, estes últimos conforme quesito cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Uma das grandes polêmicas enfrentadas por professores, alunos e dirigentes do ensino superior é a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas universidades. O governo federal tem desenvolvido políticas e estimulado as instituições a promoverem a inclusão nesse nível de ensino. Um exemplo é o Programa Incluir vinculado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) (Moreira, 2008).

Conforme constatado desde 2012, por meio da Lei n. 12.711 (Brasil, 2012), existem referentes legais que garantem a reserva de vagas nas IES federais para pessoas com deficiência e, conseqüentemente, a possibilidade de usufruir de recursos específicos para eles a partir dos núcleos de acessibilidade.

Segundo Pereira (2008, p. 06), muito se tem discutido sobre o cumprimento das cotas para pessoas com necessidades especiais.

A lei é importante sim, mas não tem se mostrado efetiva senão através de atitudes coercitivas das delegacias regionais do trabalho. As medidas são impostas com aplicação de multas para as empresas que notificadas não apresentam o cumprimento das cotas. Nessa perspectiva, a universidade, como espaço de produção científica, é convocada a fazer esses debates, mas esse é um desafio que está apenas começando nas instituições públicas de ensino superior.

O candidato que prestar declaração divergente de suas características fenotípicas quanto à sua raça ou cor, deverá ser eliminado do certame. Por conseguinte, caso tenha sido nomeado, sua admissão ficará sujeita à anulação, após procedimento administrativo em que lhes sejam assegurados os direitos ao contraditório e ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis (Hagihara, 2019).

Ainda segundo Hagihara (2019), a problemática da autodeclaração está na definição de quem pode ser considerado preto ou pardo no Brasil, sendo essa uma linha tênue, o que tem despertado no país diversos questionamentos acerca da temática.

Vale lembrar que, também segundo Lei n. 12.990 (Brasil, 2014), 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos certames públicos para provimento efetivo de cargos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista, por 10

(dez) anos, a partir da sua publicação, deverá ser reservada a cotas raciais. Esse percentual será assegurado sempre que o número de vagas oferecidas no certame público for igual ou superior a 3 (três) vagas. Essa previsão também deverá constar dos editais dos concursos públicos, de forma especificada e correspondente a cada cargo ou emprego.

A Conferência Nacional de Educação (2010, p. 14) mobilizou, em âmbito nacional, diferentes segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias, com vistas a consolidar “[...] marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação”.

Nessa conferência, foram discutidas algumas temáticas impactantes de relevância social. Não é possível deixar de registrar a exorbitância de temas nele reunidos, pois neste se somaram: “Relações étnico-raciais; Educação especial; Educação do campo; Educação indígena; Educação ambiental, Gênero e diversidade sexual, Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, Formação cidadã e profissional e Educação de jovens e adultos” (CONAE, 2010, p. 14). Fica registrado que todas essas diversidades são consideradas e que tímidas ações para as compensar irão aparecer.

No que se refere à educação superior, é citada a necessidade de “[...] políticas públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as [...] a efetivação de ações afirmativas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras” (CONAE, 2010, p. 74). O último item do Eixo III finaliza com uma proposta cabível no Eixo VI: Compreender a educação das relações étnico-raciais e a discussão sobre igualdade de Gênero, com políticas de ações afirmativas voltadas a ambos, como fundamentais à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Eixo IV se refere à “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação” e afirma a necessidade de se garantir a presença da concepção de educação inclusiva, na formação inicial e continuada de professores, o que pressupõe a incorporação do respeito às diferenças e o reconhecimento e a valorização da diversidade (CONAE, 2010).

Também prevê a formação inicial e continuada aos profissionais atuantes em educação de jovens e adultos; educação do campo; professores/as indígenas, ciganos, quilombolas, populações tradicionais e demais etnias (CONAE, 2010) e também a implementação de programas que discutam outros temas expressivos das diferenças, destacando o combate a todas as formas de discriminação e violência e formação “[...] em nível de especialização ou aperfeiçoamento para os profissionais que atuarão nas salas

de recursos multifuncionais” (CONAE, 2010, p. 89). Outro destaque do Eixo IV é a garantia do estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), história da África e culturas afro-brasileiras, cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, orientação sexual e direitos humanos.

Segundo Laplane e Prieto (2010), as políticas devem assegurar o respeito às diferenças, o combate ao racismo, preconceito, discriminação e intolerância, além de garantir a educação inclusiva e a formação de profissional voltada para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola, educação indígena, educação ambiental, do campo, das pessoas com deficiência, de gênero e orientação sexual, com recursos públicos. O documento aprova a instituição do “Plano Nacional de Educação Quilombola” e propõe que se assegure a atuação de professores/as provenientes dessas comunidades (CONAE, 2010), entre outras propostas tendentes a garantir a preservação e a valorização da sua cultura e costumes.

O tema “educação especial”, dirigido à população-alvo denominada no texto como “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação”, está organizado em 23 propostas que reafirmam o direito de acesso irrestrito à educação, pautado na garantia de condições para a implementação de uma “Política Nacional de Educação Inclusiva”, apontando, entre outros fatores, a importância da “[...] participação da família e da comunidade nas instituições educativas” (CONAE, 2010, p. 133).

Portanto é de extrema relevância que prossigamos com a reflexão que se faz acerca do que são as minorias e os grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Vogt (2002), políticas públicas compensatórias e de emancipação são necessárias e indispensáveis em qualquer país, sobretudo naqueles como o Brasil, que receberam uma herança poderosa de problemas sociais resultantes da longuíssima duração de uma estrutura econômica baseada no trabalho escravo e de uma sociedade colonial.

Ainda segundo o autor, as políticas públicas de proteção social são cada vez mais imprescindíveis às ações dos governos, em seus diferentes níveis, para que o Estado não perca de vista a responsabilidade cívica e a obrigação ética de formar cidadãos capazes de produzir e reproduzir eles próprios a presença e a força dessa responsabilidade no domínio de suas relações individuais, pessoais e sociais (Vogt, 2002).

1.1.4 RECURSOS PARA O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS

Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: Por que fracassam as escolas na hora de educar determinados alunos? na verdade, as dificuldades encontradas por esses alunos muitas vezes são aumentadas pela estrutura organizacional das escolas e pela forma de organização curricular, ou seja, do desenvolvimento estrutural do processo de ensino e aprendizagem.

Em junho de 1994, na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, vários representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais elaboraram a Declaração de Salamanca, que fixa as diretrizes, as políticas e as práticas da educação para educandos com necessidades educativas especiais (Unesco, 1994), o que viria ser a base da educação inclusiva.

Na conferência, foi proposta a adoção de linhas de ações em que o princípio norteador é o direito da criança à escola. O discurso é enfático:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentes de suas condições intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nômade, crianças que perderam os pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e desvantagem e marginalizados. (Unesco, 1994, p.17- 18).

No contexto dessas linhas de ação, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas devem encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (Unesco, 1994).

A discussão está na concepção de currículo que possam ter as escolas e os docentes a as diversas formas de seu desenvolvimento para o atendimento específico das necessidades de aprendizagem, seja com planejamentos individuais ou centrados na pessoa ou para todos, focados na instituição e, assim, em cada contexto são organizados ajudas e recursos para o atendimento desses estudantes.

Desde a LDB (Brasil, 1996), que foca a educação de todos nessa perspectiva, muitos artefatos legislativos foram desenvolvidos para avançar nessa linha de

atendimento às necessidades educativas especiais, porém, com a chegada da PNEE (2008), foi possível delinear, de forma ampla, algumas formas para esse atendimento por meio de propostas concretas, tais como a sala de recursos multifuncionais (SRM), o atendimento educacional especializado (AEE), o intérprete de libras, o uso de recursos diversos, a utilização de estratégias e metodologias diferenciadas, etc.

Para esse atendimento educacional especializado (AEE) presente na Resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (Brasil, 2009a) na Educação Básica na modalidade Educação Especial, instituiu-se a matrícula dupla dos alunos com necessidades educacionais especiais, a saber: nas classes regulares e no AEE.

Segundo as Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009a), o AEE é destinado a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo o acesso ao currículo, por meio da acessibilidade física com adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação, tendo como finalidade favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, bem como estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A Resolução n. 4/2009 (Brasil, 2009a), no artigo 5º, aponta que o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (SEM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A sala de recursos multifuncionais (SEM) é um espaço que precisa estar preparado com materiais didáticos pedagógicos, como também com equipamentos e profissionais que tenham formação para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p. 14), a designação

[...] sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade,

déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

Segundo Braun e Vianna (2011), a sala de recursos é multifuncional diante das suas possibilidades de intervenção, assim como precisa ser “multi” a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos e usados dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados. Entretanto, não podemos desconsiderar que precisamos de professores especialistas que atuem na área de educação especial para a concretude do atendimento, sem esquecer do que recomenda Sebastián-Heredero (2015): o principal responsável pela educação de todos os estudantes, incluindo o público da educação especial é o professor, regente da sala e quem também deve estar formado para tal fim.

A formação de professores deve ser ampla e ser capaz de formar docentes de diferentes perfis, que sejam capazes de lidar com um espaço de atendimento especializado e com a dinâmica escolar inclusiva. Essa hipótese se respalda na caracterização das necessidades educacionais especiais, as quais podem exigir ações diversas como, por exemplo, o domínio de Libras, de Braille, de técnicas de ensino ou de elaboração de materiais. A preocupação com a formação especializada do educador é válida, uma vez que a melhoria da qualidade do ensino de Libras acontecerá através da prática docente.

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), com o movimento pela educação inclusiva em diferentes países, surgem legislações federais com propostas referentes ao Plano Educacional Individualizado (PEI), as quais preconizam a escolarização de pessoas PAEE em escolas comuns, diminuindo a demanda de planejamento centrado na instituição e ampliando a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo.

O modelo do planejamento centrado na pessoa pode ter variantes, desde o planejamento focalizado especificamente no período de vida escolar até o planejamento com vistas ao processo de desenvolvimento profissional; ou mesmo o planejamento que abrange além desse desenvolvimento o ciclo vital da pessoa. De modo sintético, podemos dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto escolar, quando se preocupa em atender às demandas escolares, quanto educacional, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em

consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

De qualquer modo, um planejamento não elimina outro, pois a proposta do PEI deve ser entendida como uma forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes dentro de planejamento focado na instituição.

Para um planejamento efetivo e um alcance de uma educação de qualidade e mais inclusiva, é de extrema importância a flexibilização curricular. Segundo Sebastián-Heredero (2015), quem conhece as abordagens de um currículo inclusivo, deve começar a oferecer aos alunos algo que seja útil para eles e aplicável no seu dia a dia. Ainda segundo o autor, é importante que os docentes incorporem nas suas práticas metodologias mais atuais, usando recursos tecnológicos, com o objetivo de ensinar aos alunos em contextos diversos. Só assim será possível atingir uma educação de qualidade, tendo uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais. É preciso entender que cada aluno aprende de uma forma e com um ritmo próprio.

Uma das propostas para tornar o currículo mais inclusivo são as adaptações curriculares, que pretendem, mediante a aplicação dos princípios da inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola. Essas adaptações dos elementos do currículo podem ser de pequeno ou mesmo de grande porte e se tornam estratégias básicas para a atenção à diversidade, devendo ser inseridas no projeto político pedagógico das escolas.

Segundo Sebastián-Heredero (2010), as adaptações curriculares são um conjunto de ajustes ou modificações que se efetuam na oferta educativa comum para dar uma resposta aos alunos com necessidades educativas especiais em um contínuo de respostas a diversidades. As adaptações de pequeno porte são modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação, desenhada para todos os alunos de uma sala ou ciclo, para fazer frente às diferenças individuais, que não afetam na prática o ensino básico do currículo oficial, já que não há modificações substanciais dos seus elementos básicos. São estratégias fundamentais para conseguir a individualização do ensino e constituem, a partir dessa perspectiva, as ações que todo professor deveria realizar no exercício responsável de suas ações como professor regente de sala de aula. Elementos

de acesso: espaço, tempo, agrupamentos, materiais, recursos (metodologia didática, ritmo de instruções) que não afetam o currículo básico da matéria.

Já as adaptações de grande porte, segundo o mesmo autor, são modificações individualizadas que se efetuam nos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação considerados básicos ou nucleares na matéria para responder às necessidades de cada aluno. São aquelas adaptações que consistem principalmente na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares, e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares e as consequentes modificações dos respectivos critérios de avaliação. Supõem a possível modificação dos elementos do currículo, referindo como e quando ensinar e avaliar e, portanto, podem afetar os elementos prescritivos ou mínimos da planificação: objetivos gerais, conteúdos e critérios avaliativos.

Vale salientar que a adaptação curricular é uma medida excepcional que requer a participação de todos os órgãos gestores e serviços educativos complementares junto à equipe de professores. A alternativa a esse modelo é a adaptação para todos ou a diferenciação curricular no modo que é proposto no desenho universal para aprendizagem (DUA). Consiste em uma nova organização curricular que possa atender todos os estudantes, independentemente das suas características pessoais, a partir de uma representação de várias formas dos conteúdos, abrindo a possibilidade de que cada estudante possa apresentar seus aprendizados da forma que quiser, possibilitando, ainda, diversas formas de motivação que permitam o engajamento dos estudantes.

Por ser foco da nossa pesquisa, este tema merece uma consideração especial e será tratado de forma mais ampla posteriormente.

A fim de tornar o ambiente universitário ainda mais inclusivo, reduzindo obstáculos importantes para acessibilidade e permanência do aluno no Ensino Superior, foram criados os núcleos de acessibilidade mediante o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, sendo uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê a estruturação desses núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), definindo, no parágrafo 2º do artigo 5º, que os núcleos de acessibilidade “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”.

Com a promulgação dessas normativas, denota-se uma preocupação por parte do Estado em orientar, também, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem

favorecer medidas institucionais que promovam o acesso da pessoa com deficiência nesse nível de ensino (Ciantelli; Leite, 2016).

1.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DENTRO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

Na história da formação de professores, configuraram-se dois modelos contrapostos que emergiram no decorrer do século XIX quando, para se resolver o problema da instrução popular, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente.

Na busca dessa resposta, os dois aspectos constitutivos do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. De um lado, está o modelo baseado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações, denominada por Saviani (2011, p. 09) como “[...] modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”.

Do outro lado, se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. É o que Saviani (2011) denomina de **modelo pedagógico-didático de formação de professores** (grifo nosso).

Na história da formação docente, acompanhando o pensamento de Saviani (2011), verificamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores da etapa secundária, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores no nível primário.

E, como consequência, apareceu o desânimo e o abandono dos professores, algo perfeitamente recolhido por Cavalli, (1992, p. 243) quando escreve:

[...] os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

Ainda segundo Saviani (2011), é preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca.

Quando passamos a discutir esse aspecto da formação profissional para trabalhar com a Educação Especial Inclusiva, nos deparamos com uma maior precariedade dessa formação, além do desconhecimento e formação para trabalhar com o público referente a ela, porém devemos refletir sobre a importância das metodologias aprendidas nas diversas didáticas das disciplinas e sua contribuição para uma educação desde a perspectiva inclusiva e com foco na diversidade e na aprendizagem de todos.

A LDB (Brasil, 1996), assim como a Resolução de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), esclarecem que o professor de Educação Especial deve possuir uma especialização adequada e o professor regente, por sua vez, necessita ser capacitado para a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial em sala de aula, aspecto que, segundo todos os referentes consultados, ainda está em construção. Salientamos que não apenas o professor regente, mas o professor ou o profissional de apoio também necessitariam de uma formação sólida que pudesse embasar a prática educativa, pois, como afirmam Antunes e Glat (2011), a formação ainda se constitui como um nó crítico dentro do processo de inclusão escolar.

Além disso, ainda temos o professor especialista em educação especial, atualmente denominado professor de atendimento educacional especializado. De acordo com a perspectiva de Capellini e Mendes (2007, p.124), ao pontuarem o papel deste professor para a formação dos outros profissionais e o desenvolvimento de práticas colaborativas para o atendimento aos estudantes da educação especial: “[...] o professor especialista não deve assumir o papel do professor regular, mas adquirir um conhecimento

mais sólido do currículo e conteúdo, essencial a colaboração, de forma que facilitaria as modificações para beneficiar todos os alunos”.

De acordo com Picollini e Flores (2021), para uma inclusão efetiva, faz-se necessário um planejamento colaborativo para que as atividades de alunos com deficiência não estejam desconectadas daquelas do restante da turma. Assim, cabe ressaltar que o papel do professor de apoio não deve ser voltado exclusivamente para o aluno público da Educação Especial, perspectiva que corrobora o que afirmam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 94):

[...] o professor de Educação Especial é um recurso para a sala toda, incluindo o professor do ensino comum e todos os alunos, e não apenas para determinados alunos com deficiência(s). Ao mesmo tempo, ele tem o papel de trabalhar conjuntamente com o professor do ensino comum em busca do efetivo aprendizado do aluno com deficiência junto aos outros alunos, participando da mesma atividade e tendo acesso ao mesmo conteúdo, e não deve retirá-lo do contexto da aula para lhe ensinar separadamente.

Essa ideia do trabalho colaborativo não precisa de uma formação específica determinada, já que está dentro do plano das ações a serem desenvolvidas nas instituições educacionais a partir de duas premissas: ter vontade de trabalhar junto e organizar um espaço-tempo para que possa acontecer.

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2000, p. 5) se coloca entre as exigências do papel docente frente ao atendimento à diversidade existente nas escolas, mesmo sem especificar nada sobre os alunos com deficiência:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

A legislação em matéria de formação de professores para a educação inclusiva está dirigida à formação desses especialistas, embora existam dentro dos programas destinados à formação dos professores ações encaminhadas a sua formação desde a perspectiva inclusiva com a incorporação de disciplinas específicas, tais como educação especial, educação inclusiva, LIBRAS, relações sociais e étnico-raciais como recolhido

no Parecer n. 5/2005 (Brasil, 2005a), que esclarece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Com o Parecer CNE/CP n. 3/2006 (Brasil, 2006), desaparece a menção em Educação Especial e a formação dos professores fundamenta-se no modelo de Escola Inclusiva, no qual todos os alunos devem ser atendidos no mesmo espaço e tempo, e o professor deve atender a todos eles, baseado na proposta de currículo aberto e flexível para atender a todos os alunos.

Já o Decreto n. 8.752/2016 (Brasil, 2016^a, p. 5) dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação de 2014:

Seção III - Art. 12. VI - Estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

No tocante à formação dos professores para atuar no Ensino Superior, não existe uma legislação específica dirigida a dotar de competências para o atendimento às pessoas com deficiência ou outras características singulares, apenas recolhemos o que explicitado de forma geral na Resolução CNE n. 02/2001 (Brasil, 2001a), que aponta para a necessidade de que os egressos dos cursos de licenciatura sejam capazes de identificar alunos com deficiência e/ou NEE e ensiná-los dentro das escolas comuns. Todas as ações ficam a critério do Sistema Federal, que, por sua vez, são muito diversas, pois apenas existe o marco da criação dos Núcleos de Acessibilidade a partir do Programa Incluir (Brasil, 2013) e cabe a eles, junto com as pró-reitorias de gestão de pessoas, organizar as formações nesse sentido.

Porém, independentemente dessa parte formal, chamamos a atenção sobre dois aspectos referentes à formação de base de qualquer professor que muito podem contribuir para uma educação inclusiva. Um deles faz referência ao tocante às metodologias de que os professores dispõem dentro do seu repertório de práticas educacionais e às múltiplas contribuições que estas podem ter desde uma perspectiva inclusiva; o outro aspecto, como referido anteriormente, diz respeito às possibilidades que um trabalho colaborativo em equipe fornece para o reconhecimento das diferenças, incluídas as diferentes forma de aprender e como algumas práticas desenvolvidas pelos colegas podem contribuir para minimizar essa barreira.

Temos que considerar que a deficiência ainda é vista como uma doença social e seu atendimento se foca no déficit e, por conseguinte, o professor não se sente capaz de enfrentar os problemas, por isso procura a ajuda dos especialistas, que, por sua vez, de posse do laudo, classificam o estudante e nele colocam uma etiqueta como se isso normalizasse tudo. Essa etiqueta leva os docentes a justificarem comportamentos do aluno e a reforçarem as atitudes de derivação de responsabilidades para os especialistas, bem como a diminuição da responsabilidade educacional, sem prestar atenção às possibilidades educacionais desses estudantes e ao planejamento de trabalho dirigido a todos.

A partir das demandas geradas pela sociedade, no contexto de uma educação mais inclusiva, as universidades brasileiras passaram a organizar seus cursos de Graduação em Pedagogia, nos quais a inclusão seria um componente curricular obrigatório, pois todos os professores deveriam estar capacitados para atender a todos os alunos e, assim, construir currículos mais inclusivos (Mattos, 2017).

É preciso distinguir o verdadeiro compromisso do professor com a retomada de estudos específicos, que compõem uma prática pedagógica inclusiva, sob a abordagem das diretrizes das políticas de uma educação para todos, junto à reflexão que o momento histórico impõe. Os movimentos universais decorrentes das lutas sociais, em busca dos direitos de todos, do bem-estar social, bem como da harmonia inter-relacional têm resultado em prolíferas mudanças no que diz respeito à educação das pessoas com necessidades especiais.

Portanto, para atingir os objetivos da inclusão de todos os alunos, além das teorias educacionais e das propostas existentes nesse sentido, torna-se emergente que o professor adquira conhecimento das reais necessidades do aluno. A mudança de postura profissional pelo professor por meio da sensibilização e da conscientização da realidade do aluno, envolvendo toda a instituição escolar, com a escola desenvolvendo um trabalho de gestão compartilhada com a família, acompanhada da formação continuada de sua equipe de atuação, tornam-se fundamentais (Hansel; Zych; Godoy, 2014).

Ainda segundo Mattos (2017), para além da formação dos professores em um aspecto mais inclusivo, esses professores enfrentam outros problemas, tais como:

- as escolas e os professores não estão e não se sentem preparados para receber crianças com deficiência em suas classes regulares;

- a educação oferecida é pobre em qualidade educacional e oferece atividades da educação infantil, atividades lúdicas, artísticas ou esportivas, mantendo a crença em suas incapacidades;
- há escolas, mais particulares que públicas, que ainda recusam a matrícula;
- algumas escolas apenas tentam ver se a criança se adapta;
- as crianças e os jovens que são aceitos nas escolas da rede pública de ensino tendem a abandoná-las por estas não atenderem às suas necessidades e buscam, então, escolas especiais ou escolas particulares;
- as famílias têm medo de escolas especiais por pensar que não são ambientes seguros.

Podemos perceber que a formação dos professores no contexto da inclusão tem sido um processo progressivo, mas tem demonstrado certa continuidade de programas sem incorporação de novas disciplinas, portanto é de extrema importância que todos participem desse processo para que os alunos, em um contexto geral, alcancem uma educação de qualidade. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar e isso acarretaria mudanças nos programas dos cursos.

A necessidade de uma mudança no processo de formação de professores para atuarem na educação inclusiva deve partir da desconstrução de representações criadas pelos docentes e futuros docentes sobre a inclusão educacional.

Representações são mediadas pelos conhecimentos que tiveram acesso durante a formação inicial, discursos emitidos por seus pares, informações veiculadas pela mídia e políticas educacionais, para mencionar alguns. Dito de outra forma, os professores consomem conhecimento científico referente à inclusão e produzem teorias subjetivas e conhecimentos pessoais em grande parte relacionados com conhecimentos sociais e culturais preexistentes (Santos; Silva, 2009 p. 25).

Segundo ainda Santos e Silva (2009), a maior parte dos atributos relacionados a um professor inclusivo diz respeito a atitudes e características pessoais que, direta ou indiretamente, contribuem para sua classificação em um viés predominantemente positivo. De certa forma, até aqui não há novidades. O professor inclusivo se refere a um tipo de profissional que: (a) atende às demandas políticas, históricas e sociais de seu tempo; (b) é capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para agir de forma eficaz em sua prática profissional; e (c) apresenta habilidades para perceber como conduzir as relações interpessoais, adotando comportamentos adequados em situações específicas.

No que se refere ao conjunto de habilidades e competências necessárias aos professores para a prática com alunos incluídos, o *Council for Exceptional Children*⁴ (CEC) estabelece balizas em nível internacional para a preparação, a certificação e a prática do profissional em educação (Naujorks; Nunes Sobrinho, 2001). Algumas delas devem ser aqui destacadas:

- partir da ideia de que “todos os alunos podem aprender”, valorizando as potencialidades de aprendizagem de cada um;
- reafirmar que a aprendizagem é um processo individual, ocorrendo de maneira ativa em cada pessoa, de tal maneira que é o aluno que controla o seu processo de aprendizagem, sempre partindo do que sabe e influenciado por sua história pessoal e social;
- desenvolver a autoestima como uma das condições de aprendizagem, uma vez que o sentimento de pertencer a um grupo social, sentindo-se útil e valorizado, possibilita o agir e o crescer com o outro;
- estimular a autonomia dos alunos mediante a construção de sua aprendizagem;
- avaliar permanentemente as aprendizagens;
- avaliar o progresso de cada aluno segundo seu ritmo, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e na participação da vida social;
- desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo, pois toda pedagogia diferenciada exige cooperação ativa dos alunos e dos seus pais, diminuindo a discriminação entre eles;
- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, despertando o desejo AGENS de aprender e propondo tarefas cognitivas de maneira lúdica e interessante, a partir das quais deveria ser desenvolvido no educando a capacidade de auto-avaliação;
- inserir-se no universo cultural dos alunos (Vale; Guedes, 2003, p. 52-53).

A discussão sobre a formação dos professores aborda questões sobre a construção do saber docente e sobre o saber que precisa ser articulado entre a teoria e a prática. A importância da formação de professores para atuarem no atendimento das pessoas com deficiência na educação superior faz-se necessária ao passo que avançam as políticas de inclusão.

Segundo Rossetto (2015), alguns anos atrás afirmava-se que não havia uma previsão de formação inicial específica para atuação na educação inclusiva, pois a formação consistia na realização de cursos e formações continuadas, o que muitas vezes promovia uma maior restrição para a preparação desse profissional, com vista à

⁴ Conselho para Crianças Excepcionais (CEC) é uma organização internacional que tem como missão melhorar, com base em pesquisas empíricas, as práticas educacionais com indivíduos com necessidades especiais. Sua sede se localiza nos Estados Unidos.

exclusividade da formação em serviço, o que foi corroborado por Mattos (2017) na prática.

Ainda segundo Rosseto (2015), mesmo aqueles profissionais que já trabalham na educação especial e possuem formação exigida, encontram dificuldades nessas atualizações. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva.

Desse modo, trazemos as palavras desse mesmo autor para destacar que foram encontradas ações apresentadas pelo MEC que demonstraram a centralidade da formação continuada na modalidade da Educação a Distância (EAD), a qual tem sido uma via muito utilizada para a formação continuada de professores, entre os quais também é contemplado o profissional que atua no AEE.

Assim, a PNEEEI (Brasil, 2008) estabelece que a formação dos professores pode ser intermediada por via da formação continuada, sendo que não há indicativo de necessidade de formações específicas para professores regentes que atuem em sala de aula regular, mesmo que tenham em sua turma estudantes público-alvo da EE (Michels, 2011).

Dando continuidade ao que diz respeito à formação dos professores para EE, a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, com modalidade EE, a qual determina, em seu artigo 12, a necessidade de formação específica para atuar na EE, entretanto não estabelece parâmetros para a formação inicial para que possibilite o exercício da docência (Brasil, 2009).

Na atualidade, numa análise realizada por Oliveira, Camelo e Pereira (2021), podemos perceber a obrigatoriedade formativa para atuar na EE no Brasil, seja pela formação inicial ou continuada, contudo, para os professores da classe regular, não há especificidade em sua formação, apenas a necessidade de formação superior que habilite sua função.

Ainda segundo essas autoras, por mais que sejam ofertadas formações continuadas opcionais, cabe refletir a necessidade de políticas públicas que viessem para a formação inicial e continuada no âmbito da EE para todos os professores, pois, independente da modalidade em que atuem, estão diretamente ligados com o processo de escolarização dos alunos com deficiências (Oliveira; Camelo; Pereira, 2021).

Fica constatado que na educação superior, nos cursos, especializações e pós-graduações, que fazem parte do caminho para ascender a essa etapa educacional como

docentes (Castro; Almeida, 2014; Nozu; Silva; Anache, 2018), não existe nenhuma proposta dirigida ao atendimento do público da educação especial, ficando todas as iniciativas sob responsabilidade das IES dentro dos seus planos de melhoramento e, muitas vezes, contando apenas com a participação voluntária de docentes.

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Acerca do ensino superior desde a declaração da Unesco em Jomtien (Unesco, 1990), se reconhece que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, assim como a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, conforme a LDB 1996 (Brasil, 1996), para alcançar um desenvolvimento autônomo. Além disso, é primordial para proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, a fim de enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio.

Na educação superior, o objetivo é especializar e preparar para o mercado de trabalho, mas isso não descontextualiza a legislação aplicada aos demais níveis de educação. A legislação que abarca a educação especial é inerente a todos os níveis de educação, inclusive ao ensino superior.

Quando se fala em inclusão nesse nível de ensino, tanto a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1994) quanto a LDB de 1996 (Brasil, 1996) já tratam dela num sentido abrangente de atenção à diversidade e à inclusão e à proposta de ações para a eliminação de barreiras para a aprendizagem, que, posteriormente, seria referendada pelas Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e assinada pelo Brasil.

Segundo Viegas e Angelucci (2006), se atentarmos sobre a expansão do ensino superior no Brasil, dentro da perspectiva da acessibilidade, ela deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, camuflada de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso por meio da inclusão marginal anteriormente apontada.

1.3.1 MARCO LEGISLATIVO

Para a garantia de uma entrada justa e igualitária nas IES, a portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003), dispõe sobre a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências⁵ nas instituições de ensino, determinando, no seu art. 1º, que sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores para fins de autorização e renovação de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de ensino superior, conforme as normas em vigor. Além disso, a Lei n. 12.711/2012 (Brasil, 2012) garante esse direito ao acesso por meio das cotas para as pessoas com deficiência. O direito assegurado ao aluno de ingressar na educação superior e permanecer nela deve ser uma das prioridades da inclusão na esfera superior. Ademais, falar a linguagem que o aluno entende e dar condições para que ele alcance as competências e habilidades exigidas na formação deve fazer parte das políticas inclusivas, proporcionando condições de ele ter acesso à instituição.

Fazendo uma revisão na legislação acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil no ensino superior, devemos remontar à Reforma da educação superior de 2005, que trata de:

[...] impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social [...] e fortalecer o vínculo para a consolidação de um país democrático e inclusivo (Brasil, 2005b, p. 1).

Segundo Ferrari e Sekkel (2007), a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um novo desafio. É importante entendermos que a construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o nível, não se dá por meio de uma padronização; pelo contrário, é imprescindível que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Com base em estudos recentes, como o de Cantorani *et al.* (2020), observa-se que ainda há um longo caminho a percorrer em relação à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (ES) e, fundamentalmente, uma carência de recursos financeiros destinados a essas instituições, algo que compromete, em grande medida, a operacionalização da inclusão pretendida.

Temos já alguns avanços importantes no ES como, por exemplo, no que diz respeito à garantia de que o currículo chegue e possa ser apreendido pelas pessoas com

⁵ Termo usado na época para o que hoje se conhece como público da educação especial.

deficiências auditivas, físico-motoras ou visuais, no entanto ainda devem ser colocadas constantemente pautas e recursos de acessibilidade.

Concretamente, para os portadores de deficiências auditivas, o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005c) dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, a qual deve ser garantida na educação para facilitar a comunicação e a aprendizagem. Essa forma de comunicação já havia sido mencionada em 2002, na Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), quando foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. No art. 3º é determinado que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, além do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nessa mesma ordem, inclui-se também o atendimento ao público com dificuldades na locomoção ou deficiência físico-motoras, assim, de acordo com a Decreto n. 5.296 de 2004 (Brasil, 2004), se dá prioridade de atendimento às pessoas específicas e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O Decreto também dá outras providências, garantindo acessibilidade e a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Encontramos várias referências relacionadas com os aspectos de acessibilidade dirigidas às pessoas com deficiência na educação superior, assim, a portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, trata tanto de aspectos arquitetônicos, que possibilitem essa acessibilidade, quanto de aspectos avaliativos e de profissionais qualificados para acompanhamento de alunos Portadores de Deficiências.

Garantido ainda acessibilidade do aluno com necessidades especiais, o Decreto n. 5296/2004 (Brasil, 2004a), no art. 8, considera que as condições para utilização desses espaços envolvem o oferecimento de segurança e autonomia, reduzindo as barreiras que impeçam o acesso, à liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

Essa eliminação de barreiras arquitetônicas se complementa com a acessibilidade ao próprio objeto do ensino, o currículo, para tanto se faz necessário pensar nisso, pois a acessibilidade perpassa os aspectos arquitetônicos.

Da mesma forma essa acessibilidade se estende para as pessoas com deficiência visual com elementos em relevo no piso ou paredes, considerando o acesso ao currículo com a incorporação do sistema Braille. Assim, a Portaria MEC n. 2678, de 24 de setembro de 2002, aprovou o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando o seu uso. Vale salientar que chegou a ser tratado na câmara dos deputados o Projeto de lei n. 444-A, de 2011, para assegurar a alfabetização em Braille, porém sem finalização.

No plano das ações concretas, a Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Retornando à abordagem sobre as garantias para o acesso de todos, o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pela MP n. 213/2004 (Brasil, 2004b) e institucionalizado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b). O programa trata da concessão de bolsas de estudos nas modalidades integral e parcial a estudantes carentes, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior.

Dessa forma, o ProUni consiste numa política pública voltada à garantia de acesso, permanência e inclusão dos beneficiados no mundo acadêmico, dando oportunidade de estudo a segmentos que, historicamente, tiveram dificuldade de acesso à educação superior (Brasil, 2008).

O ProUni, como política pública de ação afirmativa, visa à inclusão socioeducativa, conjugada a renúncia fiscal do governo federal de parte dos tributos federais cobrados às IES privadas, exigindo, em contrapartida, a concessão de bolsas a alunos carentes. Nesse contexto, são oferecidas cotas para pretos, pardos, indígenas e deficientes, enfrentando o desafio de romper ciclos de pobreza agravados pelo não acesso à educação superior.

De acordo com Faceira (2004, p. 1), “Nesse sentido, o ProUni consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e produtividade acadêmica desses estratos da população no ensino superior e, conseqüentemente, contribuindo para a sua inclusão social”.

É de extrema importância falarmos sobre as ações criadas para o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade dos estudantes com deficiência dentro das instituições de educação superior numa perspectiva inclusiva.

A segunda meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007a), no que se refere ao eixo da educação superior, insere as diretrizes que contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada.

O PDE procura ainda responder a esse anseio do fortalecimento da inclusão na educação, com várias ações e, assim, se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão: a reserva indígena, a comuna quilombola ou o assentamento como “territórios de cidadania” (Brasil, 2007a, p. 37) ou ainda arranjos educativos específicos, nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um.

Para que a acessibilidade dentro dos cursos superiores seja efetiva, é importante a criação de núcleos de acessibilidade. Para tanto foi criado, por meio da Portaria Normativa n. 14, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b), o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Em seu art. 1º está disposto sobre o fomento à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. Essa ação apenas é desenvolvida de forma generalizada nas IES federais.

O programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096/2007 (Brasil, 2007c), demarca a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, dentre as quais se destacam as pessoas com NEE, particularmente aquelas com deficiência.

No que tange a educação superior, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008a) orienta que as ações da educação especial se efetivem por meio da transversalidade do acesso, da permanência e da participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais

didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2008b, p. 41) estabelece como ação programática: “[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e daquelas que são alvos de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais”.

Já a Conferência Mundial sobre Ensino Superior de Paris, em 2009, intitulada “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (Unesco, 2009) traz que a Educação Superior está diretamente relacionada aos direitos humanos indissociáveis para a qualidade da educação e, diante da complexidade dos desafios mundiais atuais e futuros, a educação superior tem a responsabilidade social de avançar nosso conhecimento multifacetado sobre várias questões que envolvem dimensões culturais, científicas, econômicas e sociais e nossa habilidade de responder a tais questões.

A educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais com relação à segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública (Unesco, 2009).

Para promover um ensino adequado e especializado na educação especial, os profissionais diretamente ligados a ela necessitam de uma formação pautada em conceitos pedagógico-metodológicos e apoio técnico e em tecnologias, o que se traduz também em recursos econômicos. O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), dispõe, no art. Art. 5º, sobre a prestação de apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, como também a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Esse apoio, como já foi explicitado, deve ser extensivo para todo o professorado e demais integrantes da equipe que atua nas instituições.

Isto vem indicar a importância de uma formação superior focada na inclusão, levando em consideração aspectos éticos, isonômicos e de acesso integral, pois muitos podem vir a ser docentes, porém todos devem ter essa consciência inclusiva e de respeito.

No que tange à formação de professores, no art. 5 e § 2º, o apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011, s.p.).

A formação dos profissionais para atuar em um ensino superior mais inclusivo, alterando a perspectiva segregadora, torna a acessibilidade real, pois um dos pontos a ser considerado é a presença de vários alunos com necessidades educacionais, além dos alunos com alguma deficiência que possam ser considerados especiais.

Concretamente, desde 2012 a Lei n. 12.711 (Brasil, 2012) dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior, o que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Ainda nessa mesma Lei, em seu art. 3º, determina-se que em cada instituição federal de ensino superior as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, levando-se em conta o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Toda essa caminhada propiciou que, em 2015, se promulgasse a Lei n. 13.146, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015a), considerando-se deficiente, no art. 2º, a “[...] pessoa que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras,

pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Essa lei se configura como uma chave de liberdade e de igualdade, conferindo maior autonomia às pessoas com deficiência para exercer seus direitos civis, explicitado, no art. 4º: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015a).

Ainda na Lei n. 13.146 (Brasil, 2015a), no art. 28. XIII, é descrita uma clara normativa sobre o acesso à educação superior e profissional e tecnológica de pessoas com deficiência e à igualdade de oportunidades e condições para as demais pessoas; no XIV destaca-se a importância da inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, sobre temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

A igualdade no acesso e nas oportunidades, livres de discriminação e garantia de equidade, torna os atos seletivos mais inclusivos e páreos. O art. 30 da referida Lei dispõe sobre o processo seletivo para ingresso no ensino superior e de educação profissional e tecnológica, em instituições públicas e privadas, e a permanência dos alunos com deficiência, devendo essas instituições adotar as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
 - II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
 - III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
 - IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 - V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
 - VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
 - VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.
- (Brasil, 2015a, s.p.)

O acesso à educação com igualdade de oportunidades é reforçado pelas legislações vigentes a fim de não discriminar, mas gerar autonomia às pessoas com e sem deficiências.

Ainda reforçando a importância de assegurar o direito à educação a todos, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015a), no art. 27, determina que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No âmbito da educação superior, podemos acrescentar que, além da formação desse indivíduo que está sendo incluído, temos também a formação profissional, que atuará nesse ambiente inclusivo. Nessa direção, a LBI (Brasil, 2015b), no art. 28, determina sobre um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Ainda na mesma Lei, é determinado um aprimoramento e um aumento nas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como mudanças no projeto pedagógico da instituição, favorecendo um atendimento especializado e uma formação bilíngue.

Em virtude do exposto, em 2016 foi criada a Lei n. 13.409 (Brasil, 2016), que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), em que se dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e todas as formas de desenvolver essa proposta. Nessa Lei, o texto segue falando sobre a reserva de vagas para deficientes na proporção mínima e não total dos alunos.

A Portaria n. 20, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), dispõe sobre os procedimentos e os padrões decisórios dos processos de credenciamento, credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. De acordo com essa Portaria, as universidades precisam estar acessíveis, seguindo a legislação em vigor para poderem oferecer seus cursos.

Em discussões recentes relacionadas à inclusão no ensino superior, a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, ocorrida no ano de 2018, alude sobre a importância fundamental da qualidade do ensino no contexto das diversidades e, para que isso ocorra, é necessária a participação dos principais atores sociais, “[...] estabelecendo indicadores adequados às características dos propósitos educacionais das instituições, o que afeta à inclusão e à diversidade como valores” (CRES, 2018, p. 10).

Nessa Conferência ainda foram destacados pontos importantes destinados ao acesso, inclusão e equidade, qualidade e relevância, em conjunto com os objetivos estratégicos de um sistema de ensino superior à distância e virtual devidamente regulamentado, com desenhos curriculares renovados e flexíveis, que aproveitem os recursos tecnológicos e educacionais (CRES, 2018), o que permite várias possibilidades desde o ponto de vista da inclusão.

O relatado nos coloca ante a uma situação bem definida, em termos de ordenamento legal, para a inclusão das diferentes diversidades e do público da educação especial, nas Instituições de Educação Superior, porém as pesquisas ainda falam em muitas dificuldades para o real acesso de todos os estudantes nesse nível educativo e das diversas barreiras que enfrentam os que já frequentam os diversos cursos (Nozu; Silva; Anache, 2018).

1.3.2 DESAFIOS DA EDUCACAO INCLUSIVA COM FOCO NA EDUCACÃO SUPERIOR

Partimos da crença inequívoca de que o convívio no ambiente escolar comum de pessoas com deficiência, e por extensão de diversidade, beneficia todos. No estudo lançado pelo Instituto Alana e pela ABT Associates (Alana, 2016), que reúne mais de 89 estudos, a partir de um levantamento de 280 artigos publicados em 25 países, mostra que pessoas sem deficiência que estudam em salas de aula inclusivas têm opiniões menos preconceituosas, além disso são mais receptivas às diferenças.

Para se construir uma escola inclusiva, é importante pensar em espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos que permitam o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno também de todos os alunos, levando em consideração as suas múltiplas particularidades. O acesso de todos os alunos aos ambientes escolares comuns permitirá a interação com alunos com características diversas, já que a percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar, não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Ainda sobre a ambientação inclusiva, a Declaração de Salamanca ratificou a necessidade de propiciar a educação nos ambientes escolares das salas comuns para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Segundo Carneiro (2012), há que se permitir que se estabeleçam relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias, uma vez que a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos sobre o outro.

Assim, como descrito na Declaração de Salamanca, alguns autores defendem que haja uma inclusão total, em que alunos com ou sem deficiências participem da escola comum. Segundo Mendes (2006, p. 394), “[...] a proposta de inclusão total advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima a sua residência e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial [...]”. Para esse autor, proporcionar a inclusão total e irrestrita aos alunos com deficiência no ambiente escolar constituiu-se como um potencial transformador da situação de exclusão social em que as pessoas estão envolvidas, modificando a concepção estereotipada da sociedade sobre a deficiência. Resumidamente, a educação inclusiva concebe o papel da escola como o de auxiliar os alunos a desenvolver competências e habilidades, preparando-os para a vida em sociedade.

Para Ballard (1997), todos os alunos, na condição de membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade, têm o mesmo direito ao acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo. A educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança.

De acordo com Mendes (2006), o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, o qual deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente, uma vez que traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática.

O percurso inclusivo na educação fundamental está cheio de políticas e práticas, e, mesmo em processo, podemos dizer que um grande e decidido passo foi dado. Falar nesse assunto é comum e algo muito mais tênue acontece na educação superior, porém as políticas de cotas, de um lado, o desenvolvimento de ações concretas por parte dos Núcleos das Universidades de outro e, por último, a existência e a utilização de recursos, fundamentalmente de T.I. na educação superior são um avanço importante para a inclusão no ensino superior, embora muito restrito.

A ciência será essencial para que a sociedade brasileira busque contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma educação que tem atuado contra os ideais de inclusão social e plena cidadania. É necessário que se faça uma pesquisa mais engajada nos problemas da realidade e que haja implicações práticas e políticas mais

claras. Em contrapartida, é necessário também que o processo de tomada de decisão política privilegie mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão escolar na nossa realidade (Mendes, 2006) e nos permitimos incrementar que na educação superior ainda há muito caminho a ser andado.

Existe ainda uma outra dificuldade a ser apontada, que, às vezes, passa a ser apenas uma questão de estatística oficial ou de presença, como afirmam Almeida e Ferreira (2018, p. 72):

Sendo a inclusão interpretada apenas como presença, tendemos a mobilizar sentidos de que o simples direito de acesso seria suficiente para promovê-la na educação superior, apagando as singularidades dos alunos com deficiência e desconsiderando as barreiras à sua permanência, deixando de promover adequações necessárias à sua participação em igualdade de condições.

Na verdade, essa dificuldade é concomitante com o fato de que os estudantes que apresentam NEE no ensino superior sejam autodeclarados, constituindo um problema sério, dado que não são todos que são contemplados pela inclusão, mas apenas aqueles que querem, ou seja, a inclusão não atinge todos que precisam, portanto há grande dificuldade para materializar o atendimento de qualidade.

Ressaltamos novamente que no campo da educação superior ainda há muito a ser desenvolvido nessa matéria, porém existem alguns avanços significativos em relação à inclusão real dos estudantes com deficiência que nos servem de exemplo para continuar progredindo.

No que diz respeito às condições de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior, Nozu, Silva e Anache (2018) afirmam, a partir dos dados analisados em quatro das universidades investigadas, que há frequência elevada (acima de 91%) de cursos que garantem condições para que os alunos com deficiência tenham suas necessidades específicas atendidas.

Ciantelli e Leite (2016) indicam que ações afirmativas governamentais, como o Programa Incluir e o Viver sem limites, têm fomentado a criação, a ampliação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade, subsidiando a participação de um segmento ainda pouco expressivo na realidade universitária no país. Porém, tais benefícios, na atualidade, restringem-se às IFES.

Existe uma ampla e permanente discussão sobre a necessidade de adaptar os currículos na educação superior para eliminar as barreiras à aprendizagem para os

estudantes com deficiência, como dizem Silva e Pavão (2018), e, nesse sentido, há muitas ações dirigidas às pessoas surdas e cegas, porém escassas para outros tipos de estudantes.

Agora, considerando o visto até aqui, explicitamos quais são alguns dos problemas da educação inclusiva no Brasil e algumas das dificuldades enfrentadas no ensino superior a partir de evidências.

Sasaki (1991), na sua obra “Inclusão: Construindo uma sociedade para todos” alerta que a luta contra a exclusão está sujeita ao conceito de normalização do sujeito deficiente (diferente) e sua modificação para aceitar esse ambiente “normal” e não ao contrário, ou seja, adaptar o ambiente para que essas pessoas possam desenvolver todas suas capacidades. Mendes (2001) aponta que a mera inserção na classe comum não garante a permanência e o sucesso dos alunos.

Fuller e Clarck (1994) apontam que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar, até o momento, poderia ter sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política, reflexão válida ainda hoje, pelo fato de não existirem dois contextos locais idênticos.

Kassar (2004) discute a necessidade da compreensão de que todas as escolas deveriam acomodar e encontrar maneiras de educar com êxito todos os alunos, independentemente de qualquer condição, inclusive aqueles com deficiências graves.

Assim, embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, uma garantia legal alcançada há mais de trinta anos, parece estar avançando (Mendes, 2006).

Dessa forma, segundo a mesma pesquisadora, os estudos nacionais indicam que, mesmo para as poucas matrículas existentes, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns.

Assim, as ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, entre outros motivos porque, segundo Mendes (2006, p. 400):

- a) transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com

necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.

b) têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer.

c) deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar.

d) priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiências, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.

e) têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

Existe um problema maior derivado da precarização das condições de trabalho dos docentes, que leva ao descrédito das ações pedagógicas dirigidas para esses estudantes, como alerta Schreiber (2017, p. 205-206):

[...] as políticas de Educação Especial de ‘perspectiva inclusiva’, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

Sebastián-Heredero (2018) debate sobre a ideia de refundar a escola, o que significa repensar a escola que temos e a escola que desejamos dentro dela e isso envolve desde os planejamentos macro, como programas e projetos da escola, considerando-a como uma entidade com a autonomia que a legislação dá, até o nível micro, como os trabalhos com os alunos por meio de metodologias inovadoras e variadas para o desenvolvimento de um currículo inclusivo. A escola do século XXI tem a necessidade de mudar os modelos deste século que a dominam.

Em uma revisão realizada por Souza e Machado (2019) é enfatizado que ainda estamos no caminho para obter escolas inclusivas ideais, mas sabemos que, para remover as barreiras da aprendizagem, é preciso sacudir as estruturas sobre as quais as escolas tradicionais estão assentadas, sendo esta uma tarefa que exige tempo e muita dedicação

por parte dos governantes, da escola e também da comunidade onde a instituição está inserida.

Vale ressaltar que é importante para o crescimento das escolas inclusivas a consciência da população e dos governantes, que poderiam contribuir com políticas mais efetivas e de atendimento às diversidades. Portanto, é essencial dar um ensino de qualidade a todos os alunos nos diferentes espaços escolares, desde que isso esteja alicerçado em princípios que visem a uma educação digna, igualitária e de qualidade para todos. A superação da identificação de educação inclusiva como aquela que atende unicamente aos estudantes da educação especial deve ser ainda amplamente trabalhada em prol da educação para todos.

Analisemos agora três fatos pesquisados para nos dar algumas evidências da problemática envolvida. Iniciamos com o estudo de Nozu, Silva e Anache (2018) realizado nas universidades federais da região Centro-Oeste do Brasil, demonstrando que as condições de permanência dos estudantes ainda requerem investimentos na infraestrutura, no currículo, em materiais acessíveis, no sistema de informação e na disponibilização e formação de profissionais (professores e técnicos administrativos), ainda mais no tocante à educação superior. Para Anache, Rovetto e Oliveira (2014), as adequações arquitetônicas nas instituições de educação superior ainda são incipientes e se constituem como dificuldades à inclusão dos acadêmicos com deficiência, portanto há uma materialidade nesses sentidos relacionada a dificuldades reais no cotidiano universitário.

Na pesquisa de Tomelin *et al.* (2018), foi possível identificar que, apesar do incentivo à criação de políticas de apoio ao discente e docente e da crescente incorporação dos estudantes com deficiência ao ensino superior, as instituições pesquisadas ainda apresentam um panorama muito variado, tanto no público atendido e nos profissionais que realizam as atividades, bem como nas ações desenvolvidas.

Para finalizar, observa-se que vem de longe a falta de disciplinas inclusivas nos currículos para os estudantes com deficiência na educação superior, fato que Chacon (2001) alerta afirmando que poucas universidades federais fizeram a inclusão de disciplinas para formação de professores a respeito do tema inclusão em seus currículos. Mais recentemente esse fato se confirma com os dados apresentados por Castro e Almeida (2014), que revelam carência de materiais, de ações didáticas específicas em sala de aula, bem como a utilização de metodologias inadequadas derivadas do despreparo de

professores, o que se transforma em barreiras que dificultam as aprendizagens e a permanência de alunos com deficiência nas universidades do Brasil.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS

As práticas educativas implicam processos, técnicas, expectativas, desejos, frustrações e a “[...] tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade” (Freire, 1992, p.109), cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade.

Não podemos esquecer que as práticas educativas são direcionadas por múltiplos determinantes, como nos indica Zabala (1998), sendo justificadas por parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes, sendo essas práticas fluidas e difíceis de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexas, já que nelas se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos

De outro lado, viemos comentado que todos os alunos são diferentes, ou seja, se relacionam de diferentes formas com o saber, têm interesses diversos e estratégias e ritmos próprios de aprendizagem, fato que também incide nas práticas educativas da instituição. Embora a ilusão de turmas uniformes comece finalmente a desvanecer-se no discurso racional dos professores, a verdade é que, muitas vezes, na prática, inconscientemente, eles continuam a tentar igualá-las, quer através da constituição de turmas por níveis supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro da própria turma, pela divisão em subgrupos, também supostamente homogêneos para facilitar o ensino. Ainda assim, percebemos que algumas diferenças serão observadas, mas o importante é entendermos que as diferenças nos tornam únicos, então por que pensar numa única forma de organizar as práticas educativas?

Segundo Marques e Carvalho (2016), as práticas educativas são um conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem, no entanto a atividade de ensino e a aprendizagem é o elo que torna possível a realização de determinadas práticas educativas.

O grande desafio que se nos coloca atualmente é de deixarmos de ser tão preocupados em ensinar e nos dedicarmos em criar condições efetivas para que os alunos aprendam. Esse deslocamento do enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos implica, necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

Veiga (2008) aponta três dimensões da relação pedagógica no cotidiano escolar:

- a linguagem, que são as interações entre professor e aluno;

- a pessoal, que é o vínculo afetivo versus o vínculo formal que corresponde à relação pessoal;
- a cognitiva, que é o papel significativo do conhecimento para os alunos.

Essas dimensões norteiam o processo ensino-aprendizagem, fortalecendo e integrando o grupo (professor e alunos).

Uma visão mais restrita sobre esse assunto é a que nos trazem Ayich *et al.* (1999), quando definem as práticas educativas como uma dimensão processual do programa de ensino, que compreende as interações entre professor e aluno, assim como os tipos de atividades propostas aos estudantes, sendo consideradas mais facilmente modificáveis pelo professor.

Assim, as decisões e as ações que o professor segue na sala de aula parecem ser o preditor mais importante para que haja o aprendizado, dado que um dos pré-requisitos para um processo de tomada de decisão efetivo é ter à disposição um repertório de práticas educativas bem estabelecido (Naeyc, 2009).

Nesse sentido, a prática educativa é um fenômeno social e universal necessário à existência de todas as sociedades. A educação, então, pode ser considerada como prática educativa e, no sentido amplo, “[...] compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (Libâneo, 1985 p. 17).

Na prática educativa, especialmente os objetivos e o conteúdo do ensino estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, o que também acontece com o próprio trabalho pedagógico. Isto quer dizer que a organização da sociedade, a existência de classes sociais e o papel da educação estão implicado nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens/mulheres (Veiga, 1988).

Faz-se necessário que o planejamento dessas práticas inclua a definição das competências-alvo e uma sequência de ações intermediárias necessárias ao cumprimento do comportamento final, para que o professor saiba quais passos devem ser atingidos pelos alunos ao longo do processo de aprendizagem e do repertório que se pretende ensinar e que, sem dúvida, vem condicionado por outra série de decisões a outros níveis, tais como o organizacional e de gestão, que também formam parte das práticas educativas.

Um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, como afirma Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor

fundamentada, pois está ensinando o que viveu, ou seja, aquilo que experienciou. As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes. Essa bagagem constitui-se em possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos (Sacristán, 1999).

Segundo Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício, tornando-o cada dia melhor mediante o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

Portanto, as práticas pedagógicas estão relacionadas com as ações desenvolvidas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo estratégias de domínio de conteúdo para selecionar materiais relevantes e criatividade para propor atividades significativas e envolventes (Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018). É importante ressaltar que a prática pedagógica contempla significados e interpretações que os docentes atribuem às suas ações, e estas, por sua vez, consolidam uma ação inovadora no sentido de provocar mudanças nas ações desenvolvidas que desencadeiam um processo de ensino e de aprendizagem significativo para todos os envolvidos.

As práticas educativas, enquanto pedagógicas, requerem um olhar estratégico em relação à transposição didática que o professor realiza para desencadear aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo. O professor também aprende com os alunos, e esse olhar atento às ações desenvolvidas pressupõe o interesse em manter-se atualizado em relação aos conteúdos, exigindo, por exemplo, que ele utilize recursos tecnológicos para inovar sua prática pedagógica de forma consciente e estrategicamente planejada, algo que a pandemia por COVID-19 demonstrou ser possível numa alta porcentagem de casos.

Devemos acabar lembrando que as práticas educativas são muito mais amplas que as práticas pedagógicas, as quais praticamente são restritas à sala de aula. Portanto, as práticas educativas envolvem toda a comunidade educacional e sua organização, bem como todos os elementos físicos e os recursos, sua organização, planejamento e obviamente tudo o que estiver relacionado com o pedagógico, tudo isso obtido por meio de uma gestão democrática e participativa.

2.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Defendemos que as práticas inclusivas são aquelas que são desenvolvidas em um contexto claramente posicionado em um modelo inclusivo e diferente, relacionado ao modelo integrador (Garcia; Ribés; Gil, 2007).

Booth e Ainscow (2002) sugerem três dimensões relacionadas entre si no que se refere ao desenvolvimento das escolas: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas.

Quanto às práticas inclusivas, seguindo aos mesmos autores, elas se referem ao desenvolvimento do que são, como se ensina e como se aprende, servindo para refletir sobre a efetivação das políticas inclusivas. Nesse sentido, as práticas inclusivas conectam diretamente:

[...] a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças. Booth e Ainscow (2002, p. 46)

Segundo a Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI), as características das práticas inclusivas:

- devem ter uns objetivos bem delimitados,
- embasar-se nos conhecimentos prévios e planejar de forma coletiva;
- e também sobre as atuações na aula (devem partir das capacidades, reconhecer as diferenças e utilizar distintos tipos de apoio como, por exemplo, a aprendizagem entre alunos) (OEI, 2009, p. 6).

Segundo Carvalho (1999), um problema surge quando a escola não encontra as alternativas adequadas de solução ou de como atender às necessidades dos seus alunos. Isso significa que ela deve ficar atenta tanto à criação das condições quanto ao desenvolvimento de práticas. Depreende-se que é na qualidade da resposta educativa da escola que reside a principal estratégia para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.

Nesse sentido, para que as práticas educativas aprofundem um pouco mais e se tornem inclusivas, propiciando que todos aprendam, é necessário reconhecer que cada aluno aprende de uma forma e no seu próprio ritmo. Precisamos respeitar, segundo Sebastián-Heredero (2010), as individualidades e isso significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias ao currículo.

[...] todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes; o desenvolvimento humano é um processo contínuo; o conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade; o conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente e processualmente; a diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem significativa, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (Brasil, 2004, p. 13).

Nesse contexto, os educadores devem focar nas especificidades do tempo e do espaço no fazer pedagógico, considerando o currículo, as práticas pedagógicas e o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, pois a principal função social da escola é ensinar e aprender. Todos os alunos podem encontrar barreiras na aprendizagem (temporárias ou permanentes), pois tais fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, sejam eles com necessidades educacionais especiais, com altas habilidades ou os ditos normais.

Segundo Carvalho e Schimdt (2021), para a efetivação das práticas educativas inclusivas, o professor deve planejar as atividades dirigidas, definindo objetivos de ensino claros e condições que favoreçam ao aluno o desempenho da atividade dentro das suas possibilidades, de modo a valorizar seu potencial e aquilo que ele é capaz de fazer. Além disso, é importante fornecer *feedback* claro e consistente aos alunos em relação ao seu desempenho, com vistas a valorizar a sua aprendizagem e implementar correções com apoio para que possam ser instrutivas e não punitivas.

O reconhecimento das práticas educativas inclusivas ainda é incipiente. Existem diversos documentos que sugestionam a forma como devemos avaliar e refletir sobre as práticas inclusivas. Dentre esses documentos, temos o “Index for Inclusion” proposto por Booth e Ainscow (2011, p. 56-57), em que apresentam um conjunto de indicadores que caracterizam essas práticas:

Organização do processo de aprendizagem:

- O planejamento e desenvolvimento das aulas responde à diversidade dos alunos?
- As aulas se fazem acessíveis a todos os estudantes?
- As aulas contribuem a uma maior compreensão das diferenças?
- Implica-se ativamente aos estudantes na sua aprendizagem?
- Os estudantes aprendem de forma cooperativa?
- A avaliação estimula os resultados de todos os estudantes?
- A disciplina da sala se fundamenta no respeito mútuo?
- Os docentes planejam, revisam e ensinam em colaboração?

- Os docentes se preocupam de apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos?
- Os profissionais de apoio se preocupam de facilitar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?
- Os “deveres para casa” contribuem à aprendizagem de todos?
- Todos os alunos participam nas atividades complementares e extraescolares?

Mobilização de recursos:

- Os recursos da escola se distribuem de forma justa para apoiar a inclusão?
- Conhecem e aproveitam os recursos da comunidade?
- Aproveita-se plenamente a experiência do pessoal da escola?
- A diversidade dos alunos se utiliza como um recurso para o ensino e aprendizagem?
- O pessoal gera recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos?

Sebastián-Heredero e Anache (2020) apresentam como proposta de práticas educativas inclusivas a realização de planos (adaptações) individualizados, o ensino multinível e reforços, prêmios e similares.

Algumas das práticas educativas inclusivas utilizadas hoje em dia na educação, desde a perspectiva inclusiva, tem a ver com modificações no currículo. Elas são principalmente três: as adaptações curriculares, que no currículo brasileiro se concretizam como Plano Educacional Individual (PEI), também identificadas na literatura como adequações; os modelos que se identificam como flexibilização curricular entendida como uma revisão do currículo proposto e seleção dos objetivos ou marcos de aprendizagem essenciais previstos a partir do exposto no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE); e a diferenciação curricular, que representa essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, na qual está contido o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), nova orientação dada para o atendimento educacional na educação inclusiva.

Sebastián-Heredero (2010) conceitua as adaptações curriculares como aqueles ajustes no currículo que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer aos alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, mediante o princípio de atenção à diversidade e às necessidades que manifestam em seu processo educativo. O autor propõe um modelo de adaptações curriculares que poderiam seguir esta ordem:

1. Realização de mudanças nos:

- a) Procedimentos de avaliação (provas orais, escritas, observação, caderno...);

- b) Organização ou disposição física da sala (em U, V, em círculo...), assim como no uso de outros espaços (biblioteca, audiovisuais, contexto da escola...);
- c) Temporalidade (dedicar mais tempo a um conteúdo, facilitar tempo extra em uma prova...);
- d) Agrupamentos (trabalho individual, pequeno grupo, em duplas, grupos flexíveis);
- e) Metodologia didática (apresentação de conteúdo, exposição do professor, trabalhos dos alunos...), assim como a realização de atividades alternativas (com diferentes níveis de profundidade), ou complementares (para praticar conteúdos não dominados);
- f) Uso de materiais (recursos extras, xerocópias);

2. Como esse tipo de adaptações não afetará propriamente os conteúdos da matéria, mas sim a forma de disponibilizá-los (como e quando se ensina e avalia), deve-se propor:

- a) A seleção de conteúdos adequados aos interesses e características dos alunos e necessários para seu desenvolvimento no mercado de trabalho e realistas, já que poderão contextualizá-los de forma mais imediata e próxima possível em seu meio;
- b) O desenho das atividades de ensino-aprendizagem: partindo dos conhecimentos prévios de cada aluno; gerando atividades de diversos tipos, tais como se explicitam no currículo geral; propiciando a reflexão sobre o processo de ensino por um lado e, por outro, sobre o processo de aprendizagem, assim como a interação entre ambos; elaborando conclusões, que facilitem o avanço e o aprofundamento.

3. Se as propostas referidas não surtirem efeito, proceder-se-á a realização de mudanças nos:

- a) conteúdos (prioridades, modificação ou incorporação de outros novos);
- b) os objetivos (prioridades, modificação ou incorporação de outros novos);
- c) os critérios de avaliação (prioridades, modificação ou incorporação de outros novos).

Jesus e Martin (2012) sugerem uma forma de tornar as práticas educativas em práticas educativas inclusivas a partir de uma adaptação curricular. De acordo com essa abordagem, o professor deverá planificar as suas aulas ou unidades de ensino, utilizando quatro etapas específicas:

Etapa 1 - O professor escolhe os principais conceitos ou ideias a serem ensinados em cada aula ou unidade. Estes conceitos devem ser os mesmos para todos os alunos; devem ser os conceitos chave que o professor pretende que os alunos entendam.

Etapa 2 - O professor desenvolve uma variedade de formas /estratégias através das quais possa apresentar esses conceitos ou informações à classe. Assim o professor pode decidir a: fornecer aos alunos as informações; levar os alunos a procurarem eles mesmos as informações, usando para tal bibliografia adequada, computador, filmes, etc.; conduzir os alunos a efetuarem experiências/situações das quais possam retirar as conclusões respeitantes aos conceitos ou informações a serem explorados.

Etapa 3 - O professor proporciona aos alunos uma oportunidade para refletir ou praticar as novas informações ou conceitos aprendidos. Poderá desta forma arranjar uma diversidade de situações para que os alunos possam manipular os conceitos ou materiais de forma a assimilar as novas aprendizagens.

Etapa 4 - O professor determina qual o método através do qual as aprendizagens serão avaliadas e como a evolução será anotada no processo dos alunos. O ensino com níveis diferenciados parte do princípio que todos os alunos podem aprender, embora alguns alunos possam necessitar de apoio adicional ou algumas adaptações curriculares para ter sucesso (Jesus; Martin, 2012, p. 6).

Como uma alternativa de currículo para todos e de propostas de atividades inclusivas, como também de alternativas de apresentação dos conteúdos, destacamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Seus princípios são utilizados como ferramenta para motivar, apresentar as informações ou para oferecer alternativas que permitam que todos os estudantes possam apresentar os aprendizados de diversas formas (CAST, 2014).

Há um aspecto comum tanto no desenvolvimento de PEI como do DUA que cabe destacar: é fundamental a contribuição de recursos digitais e novas tecnologias na prática educativa. Assim, é de suma importância falarmos sobre as tecnologias digitais nas práticas docentes e as possibilidades trazidas pela cibercultura, evitando as simplificações e o reducionismo com que essa relação é muitas vezes tratada no contexto da formação do professor.

O contexto social atual impactado pelo uso massivo de Tecnologias Digitais é impulsionado por mudanças constantes, exigindo do profissional a resolução de situações-problema cada vez mais complexas, além de um olhar interdisciplinar e um entendimento transdisciplinar da organização da solução. Vale salientar que a ideia do professor como único transmissor de informação no contexto atual deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou

continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas.

O uso das tecnologias na prática pedagógica não é nada novo, sendo desenvolvido ao longo dos anos, sendo esse cenário decorrente da evolução tecnológica dos últimos dois séculos. Santaella (2012) afirma que grande parte das invenções é constituída por tecnologias que potencializam a capacidade humana para a produção de linguagem. As tecnologias acompanham as formas como vemos o mundo, o tempo, os espaços, os sentimentos, a maneira de viver e de se relacionar, bem como a forma como nos comunicamos com esses elementos e com as pessoas.

O grande desafio deste século é transformar as informações em conhecimentos, em uma era na qual os acessos à informação são facilitados cada vez mais pelo avanço dos serviços que a internet disponibiliza, por meio de artefatos tecnológicos. A tecnologia sempre fez parte do cotidiano da escola, mas o uso pedagógico depende do professor. Ou seja, quem cria estratégias, práticas e didáticas para uso de um recurso é o professor.

Nunca foi tão necessário o estímulo humano, a motivação e o engajamento para tornar o conhecimento mais prazeroso em um século marcado pelo imediatismo tecnológico, dessa forma o aspecto motivacional das práticas pedagógicas torna o professor, que antes era chamado de mestre, um mediador do saber, e uns até um *Coach*. Acredita-se que o desencadeamento da motivação para uma pessoa aprender passa pelas conexões que ela pode realizar, e isso vem ao encontro do contexto da cibercultura e da inerente complexidade do século XXI (Modelski; Azeredo; Giraffa, 2018).

Jesus e Martins (2012) acreditam que o aumento das diferenças individuais foi uma consequência da massificação do ensino, encontrando-se atualmente na escola alunos com capacidade e motivação para aprender, mas também alunos com dificuldades e desinteressados pelas aprendizagens escolares e isso também se reflete na sociedade atual, que tem permitido e promovido a amplitude dessas diferenças.

A motivação pode ser o objeto propulsor das potencialidades, o que torna o ato de aprender uma ferramenta para a consolidação do conhecimento. A motivação também pode ser conceituada com três tipos de variáveis: as contextuais, as forças internas inerentes ao sujeito (necessidade, desejo, emoção, impulso, instinto, vontade, propósito, interesse) e o objeto que atrai ou repele (prazer ou frustração) (Boruchovitch; Bzuneck, 2001; Alonso Tapia, 2005).

A ausência de motivação (desmotivação) não existe, pois o sujeito está sempre motivado para algo; algumas vezes para investir esforços, outras para se afastar. A

frequência significativa do uso do termo no discurso dos educadores para justificar a não efetivação das aprendizagens também serve de argumento para corroborar a relevância social de realizar estudos sobre ele. O que fazer para tornar as práticas pedagógicas mais atraentes? Se o professor incentivar “corretamente”, os alunos vão querer aprender, se não, não irão querer, simples e diretamente proporcional à adequação (ou não) do comportamento do professor. No entanto, a motivação não é um fenômeno simples, é bem complexo e multifatorial.

Segundo Schwartz, Frison e Vieira (2017), o professor, para desempenhar bem seu papel de planejar/organizar situações didáticas em que oportunize que todos os sujeitos aprendam, precisa da clareza sobre o que é ensinar, o que é aprender, como os sujeitos ensinam e aprendem, pois senão estaria realizando um voo cego, talvez sabendo onde quer chegar, mas sem saber como ir.

Ainda segundo os autores, se esse processo for intencionalmente provocado por um professor que tenha clareza dos seus objetivos de aprendizagem em relação ao conteúdo que deseja ensinar, com a escolha coerente das estratégias didáticas que planeja, o sujeito/aprendiz tem grandes chances de aprender o que o professor planejou ensinar, ressignificando a informação (Schwartz; Frison; Vieira, 2017).

A existência de uma relação estreita entre inteligência e afetividade se apoia no fato de que a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção (MORIN, 2000). Sentimentos (afetos) como os problemas do professor ou a indiferença podem impedir, ou até mesmo dificultar, aprendizagens.

Podemos compreender que a aprendizagem é o processo que demanda a ação do aprendiz, seu investimento global, para a reconstrução subjetiva de um conteúdo ou objeto de estudo. Essa ação na sala de aula é efetivada através da potencialização da interação entre todos os participantes, elaborando e manifestando diferentes ideias, que provocam a produção de pensamentos sobre elas, a elaboração de relações entre o conhecimento prévio do aprendiz, as novas informações oportunizadas, a percepção de si e o contexto vivenciado (Schwartz; Frison; Vieira, 2017).

Para Jesus e Martin (2012), embora as diferenças entre os alunos numa mesma turma, nas suas capacidades e interesses, possam constituir um problema para muitos professores, há estratégias que se têm revelado úteis e que têm permitido resolver essa situação, particularmente o trabalho em grupo, em que os alunos que têm mais conhecimentos ajudam na aprendizagem dos alunos mais fracos.

Pensando nos aspectos relacionados à aprendizagem, os resultados obtidos são componentes fundamentais para a avaliação do conteúdo aprendido e da prática empregada pelo professor, o qual, na condição de avaliador do processo de aprendizagem, deve conhecer a finalidade de avaliar para, então, intervir nos pontos de desenvolvimento. Nesse processo avaliativo formativo, não podemos deixar de observar e incluir as diversidades que compõem a sala de aula.

A avaliação perpassa todos os campos educacionais, sendo um tema de grandes reflexões de professores e gestores. Segundo Siluk e Pavão (2015, p. 29), “A avaliação do estudante deve ser uma avaliação centrada na aprendizagem do sujeito”. Para tanto, é de suma importância o envolvimento tanto de estudantes e seus familiares quanto dos professores, pois é no cotidiano de vida do aluno que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema escolar (Unesco, 2005).

Para alcançar tal objetivo, a avaliação deve ser de caráter contínuo e processual, por meio de relatórios para constante apreciação de cada tópico previamente estabelecido no processo educacional, permitindo ponderar os métodos de ensino, bem como as necessidades de ajuste ao ritmo ou ao estilo de aprendizagem. Outra forma seria a utilização de portfólios, cujo conteúdo se concentra na produção do aluno em seu processo, no estabelecimento e na avaliação de metas, nos trabalhos diários, na autoavaliação e nas observações diárias do docente. Ambas as propostas têm como foco o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, e não uma avaliação comparativa, por isso podem ser apresentadas dentro dos critérios de flexibilização de tempo.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Conforme dito, as práticas pedagógicas são uma parte importante das práticas educativas. A Prática Pedagógica refere-se a uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto escolar. Trata-se também de uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teórico-prática e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (Veiga, 1988).

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao

passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (Franco, 2016, p. 536).

Para Verdum (2013), a definição de práticas pedagógicas poderá ser apresentada a partir das percepções dos professores, podendo ser ela fundamentada a partir das memórias educativas construídas ao longo dos tempos, sob a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantêm sua especificidade própria. Tais práticas pedagógicas se entrelaçam nos momentos vivenciados na formação docente, ou seja, a prática docente está relacionada à construção dos saberes do professor.

Franco (2016, p. 535-536) argumenta que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. É importante considerarmos que nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

É necessário aprofundar um pouco mais para diferenciar práticas educativas de práticas pedagógicas, pois esta são algo mais concreto e derivadas daquelas.

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. [...] As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais (Franco, 2016, p. 1).

No modelo inclusivo, garantimos a todos iguais acessos à informação, tornando o acesso ao ensino mais igualitário e facultando direitos iguais de aprendizagem a todos. Implementar práticas educativas inclusivas no ambiente de sala de aula é um dos elementos importantes para a efetivação do ensino inclusivo na educação e não deve ser negligenciado.

Essas práticas, isoladamente, parecem simples e óbvias, mas talvez por isso podem ser facilmente negligenciadas no planejamento e no cotidiano dinâmico da Educação Inclusiva. Uma combinação delas, organizadas para atingir objetivos definidos de ensino, pode ser especialmente favorável para crianças com alguma condição de desvantagem. Dado o significativo impacto das práticas educativas inclusivas sobre a

qualidade do ensino inclusivo, adotar tais práticas pode ser entendido como um compromisso firmado para o desenvolvimento de todas as crianças.

A competência do professor desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica por meio de uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante durante todo o processo (Verdum, 2013). Lück (2013, p. 29) compreende que a prática pedagógica “[...] representa o conjunto de procedimentos, atividades, processos e características de desempenho diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, em acordo com os objetivos educacionais propostos”.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2016). Podemos então entender que a prática pedagógica pode ser expressa por intermédio do ofício de educar e é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que é modulada por saberes culturais e sociais compartilhados entre educador e educando.

Segundo esse entendimento, passamos a analisar algumas das práticas pedagógicas que podem nos servir de base para nossa análise e também porque são as que o DUA utiliza.

2.2.1 PLANEJAMENTO

Planejamento é uma importante ferramenta, sendo o alicerce de um ensino de qualidade, e é a partir dele que o professor consegue organizar seu trabalho de forma clara e consistente. Para Gandin (2004), é importante se pensar no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões e, para melhor entender isso, é preciso compreender o que é o plano, sendo este a ação do planejamento.

Segundo Padilha (2001, p. 24), o plano é a “[...] apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar.” Plano tem a conotação de produto do planejamento. Ele é, na verdade, um guia com a função de orientar a prática, é a formalização do processo de planejar. Se o planejamento consiste no processo de tomada de decisões, para Lopes (2014), o plano é a formalização dos diferentes momentos desse processo e, ainda, deve se configurar em forma de registro escrito, apresentado sob a forma de um documento.

Assim, segundo Lopes (2014), faz-se necessário, portanto, que o planejamento possa assumir um caráter cada vez mais participativo e estratégico no âmbito escolar, tornando o ensino e a escola mais significativos não só para o aluno, mas para toda a comunidade.

O planejamento de aula é um instrumento fundamental para o professor construir o seu método conforme os objetivos que foram definidos, tendo que ser adequado para as diferentes turmas e níveis de conhecimento de cada um dos alunos, havendo mudanças caso necessite. Libâneo (2001) destaca que o Planejamento didático ou de ensino é um processo organizativo, servindo para a tomada de decisões, que influenciam diretamente os objetivos pedagógicos que o docente pretende.

O planejamento na educação especial era centrado na instituição, tendo como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência do estudante, resultando em programas e serviços que envolviam segregação, já que os alunos eram agrupados por deficiência, e esses planos eram similares ou padronizados para todas as pessoas de uma mesma instituição (Amando; Mcbride, 2001).

Essa ideia segregacionista foi abolida a partir da década de 1970, em que houve uma mudança na forma como se pensa a educação de alunos com deficiências, surgindo, nesse momento, uma forma de planejar personalizada para a educação de estudantes. Com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passou a ser o próprio indivíduo (O'brien; O'brien, 2000).

O PEI, já citado anteriormente, o qual prioriza o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida na comunidade, é um instrumento fundamental para a transformação do atendimento à pessoa Público Alvo da Educação Especial (PAEE), mudando os padrões já existentes (Amando; Mcbride, 2001).

A partir da base do que está especificado ou previsto no planejamento educacional, os estudantes PAEE podem se beneficiar das adaptações curriculares individualizadas, cujo objetivo é otimizar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e as avaliações desses estudantes (Giné; Ruiz, 1995).

Segundo os mesmos autores, a adaptação curricular entendida como PEI deve cumprir as seguintes funções:

- estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
- proporcionar ao estudante, o máximo possível e quando convier, ambientes menos restritivos;

- eliminar, na medida do admissível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais;
- descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desse estudante — e o próprio estudante, sempre que possível — possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais relacionadas à elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado (Giné; Ruiz; 1995, 297).

A partir do entendimento dessas formas de ver o currículo como aberto e flexível e com a intenção de atender a todos, aparece mais recentemente, como já falado, o DUA, que se constitui em um instrumento norteador de atendimento geral dos alunos, ao público diverso, porém como proposta para todos os estudantes diferentemente da proposta individualizada do PEI.

Os objetivos a serem alcançados no planejamento de uma aula baseados no DUA estão definidos de modo que se reconheça a diversidade de estudantes e os objetivos fiquem diferenciados pela maneira e pelos meios para alcançá-los. Essas características permitem aos professores de um currículo baseado nos princípios DUA oferecer mais opções e alternativas – diferentes caminhos, ferramentas, estratégias e bases – para alcançar o domínio (Sebastián-Heredero, 2020).

O planejamento no ensino superior é algo que constitui parte do cotidiano por meio dos planos das disciplinas que são preparadas antecipadamente em seu início, porém com pouco valor na prática. Pimenta e Anastasiou (2005) comentam que o processo do planejamento de ensino, o que ensinar, apresenta uma desconexão com a realidade socioeconômica e cultural e as necessidades dos estudantes, passando a ser uma ação puramente mecânica e burocrática dos docentes, contribuindo pouco para aumentar a qualidade da ação pedagógica nas instituições de ensino superior e para construir uma didática diferenciada.

Esta é uma realidade ainda a ser superada, pois, como alertam alguns autores, acontecem mais coisas nas salas de aula do que está planejado. Perrenoud (2001) adverte que no cotidiano da sala de aula acontece uma série de eventos que influenciam o espaço e o modo de atuar do docente, sendo necessário manter o equilíbrio entre fazer o planejado e não reprimir os alunos e, para superar isso, é necessário que existam planejamentos abertos e flexíveis a partir da experiência do professor e das características de cada grupo de estudantes.

2.2.2 METODOLOGIAS DE ENSINO

Ainda no que diz respeito às estratégias-chave a desenvolver na sala de aula, de acordo com as conclusões da Unesco, no âmbito de aplicação da Declaração Mundial da Escola para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), com o objetivo de promover a escola inclusiva, os pedagogos de diversos países destacam as seguintes condições facilitadoras de aprendizagem na sala de aula:

- aprendizagem ativa - oportunidade de realizar tarefas e de assumir projetos concretos; ensino que fomente a curiosidade e o gosto pela descoberta;
- negociação de objetivos - importância de o aluno assumir um papel ativo na própria aprendizagem, participando da realização dos próprios planos de aprendizagem baseados no estabelecimento de contratos e compromissos;
- avaliação contínua - necessidade de os professores e alunos refletirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado;
- demonstração, prática e *feedback* - utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- organização do trabalho em pequenos grupos e aprendizagem cooperativa;
- colaboração criança-a-criança de modo que cada um possa partilhar com outras os seus pontos fortes e colaborar, desse modo, com o trabalho do professor;
- apoio - importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao funcionamento da escola, Ainscow (1994) propõe que se adote uma tipologia de "seis condições" que parecem ser fatores de mudança:

- liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida por meio da escola;
- envolvimento da equipe de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipe.

Estudos efetuados no âmbito da autorregulação das aprendizagens (Barroso; Salema, 1999) referem algumas implicações educacionais no sentido de proporcionar um maior sucesso aos alunos:

- Criar ambientes adequados à aprendizagem, em que os alunos se respeitem e se sintam bem;
- Explicitar os objetivos da aula ou da sessão, objetivos estes que não devem ser nem demasiados facilitados, nem inacessíveis;
- Introduzir as informações/conteúdos com entusiasmo, gradualmente e de acordo com o seu nível prévio de conhecimentos;
- Despertar-lhes o interesse pelas aprendizagens, sublinhando o valor da informação veiculada e relacionando-a com a experiência de vida dos alunos;
- Apresentar os materiais de formas variadas e criativas;
- Recorrer a materiais e implementar atividades que estejam de acordo com os interesses dos alunos, incluindo simulações e apelando à fantasia e/ou criatividade;
- Despertar o interesse, a curiosidade e a atenção, introduzindo características lúdicas;
- Proporcionar oportunidades para os alunos decidirem sobre a forma de realizarem diferentes atividades;
- Ajudar os alunos a estabelecer objetivos próprios e realistas e a auto avaliar-se.

As escolas que queiram responder a esse novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, entendendo-se por diferenciação o processo por meio do qual os professores levem os alunos a progredir no currículo, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

As metodologias, em geral, devem respeitar as possibilidades de cada aluno, valorizando o que cada um pode produzir para compor o trabalho coletivo, mesmo que, para isso, sejam necessárias alterações e modificações no conteúdo, pois deve haver uma compreensão das “[...] diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (Unesco, 2005, p. 12).

O professor, na condição de um importante mediador do conhecimento, precisa ter um amplo repertório de metodologias e estratégias que incluem o impacto de cada tipo de impedimento, bem como as possibilidades de inserção no processo de ensino-aprendizagem para poder, então, desenhar estratégias apropriadas à adequação curricular, para que cada aluno possa aprender (Unesco, 2001a; 2005; 2009).

Os métodos devem ser flexíveis e variados, sendo geralmente decididos a partir de abordagens, procedimentos ou rotinas de ensino que os professores usam para acelerar ou melhorar a aprendizagem. Professores mais avançados aplicam métodos baseados em evidências e os diferenciam de acordo com o propósito do ensino (Sebastián-Heredero, 2020).

Dentre essas metodologias, destacamos as chamadas ativas, que têm como proposta a educação voltada para o aluno e sua atividade, bom como para a ação ligada à sua aprendizagem. Para Bastos (2006, p. 10), o conceito de metodologias ativas se define como um “[...] processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Amaral *et al.* (2017, p. 37) afirmam que as metodologias ativas “[...] são responsáveis por estimular processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado”.

Com essas propostas, fomenta-se o trabalho em equipe e incentiva-se o espírito crítico, mudando a forma de entendimento sobre como trabalhar, que passa a estar focado no estudante. Desde o ponto de vista da inclusão educacional, a importância de adotar essas metodologias é fundamental, pois se consegue manter o ritmo de cada estudante e se foca mais na aprendizagem entre iguais, por meio da cooperação e do trabalho em equipe, criando autonomia nos estudantes, assim como gerando uma maior motivação para aprender e desenvolvendo novas habilidades muito mais próximas do que se encontra no mundo.

Dentre as metodologias ativas que existem destacamos: a Aprendizagem por pares ou entre iguais; os Grupos de aprendizagem cooperativa; a Gamificação; o Aprendizado por resolução de problemas; o Aprendizado por projetos; a Pesquisa; os Seminários de discussões e a Aula invertida.

Os currículos do DUA estimulam para a utilização de uma maior variação de métodos, de acordo com a diversidade de estudantes no contexto do trabalho a ser desenvolvido, bem como nos recursos sociais/emocionais deles e no clima de convivência e nas relações de cada sala de aula.

Porém, no Ensino Superior:

O fato que ocorre é que grande parte dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. Muitos estão certamente atentos às inovações pedagógicas, sobretudo no referente à tecnologia material de ensino, mas muitos outros mantêm uma atitude conservadora (Nogueira; Oliveira, 2011, p. 10).

Mas, pelas pesquisas existentes, parece que alguns movimentos em prol de mudanças em matéria da inovação nos processos de ensino e aprendizagem na educação superior estão acontecendo, advindas das mãos das tecnologias ou das metodologias. Como informa Morán (2015, p. 15), algumas instituições propõem “[...] modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos” para que cada aluno possa aprender no seu próprio ritmo e necessidades e, também, “[...] aprenda com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores”.

2.2.3 RECURSOS

Com o advento da Educação Inclusiva, veio a necessidade de modificações substanciais na prática educativa, em que o modelo pedagógico agora é centrado no aluno e na capacidade de dar respostas às necessidades educativas de cada um.

Nuernberg (2008), pautando-se nas ideias de Vigotsky, afirma que na presença de uma deficiência surgem vias alternativas de desenvolvimento que seguem a direção da compensação social das limitações impostas por essa condição. Cabe ressaltar que, a compensação social, segundo Vigotsky, refere-se a uma reação do sujeito diante da deficiência por meio da utilização de instrumentos artificiais, como a mediação simbólica, com vistas a superar suas limitações.

Com base nas reflexões de Vigotsky acerca da educação da pessoa com deficiência, pode-se afirmar que, caso desenvolvamos mais materiais e recursos, conseguiremos favorecer e implementar a construção do conhecimento e do desenvolvimento desses indivíduos, pois se promove, por meio da ação mediada, a formação de sistemas funcionais que levam ao desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, resultam em sua autonomia.

Segundo Paulino, Vaz e Bazon (2011), é preciso fazer uso de mecanismos eficazes que possibilitem o acesso da pessoa com Necessidades Educativas Especiais à educação para que o processo inclusivo aconteça de forma a se obter o sucesso escolar. Dessa forma, é necessário um currículo adaptado e recursos especiais que atendam à demanda desses alunos, pois, dessa forma, estará contribuindo para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Uma das formas para que isso ocorra é o uso de materiais educacionais manipulativos adaptados, que são materiais

pedagógicos adaptados, com a abordagem de conceitos e conteúdos escolares de forma lúdica para pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais (Maurício, 2009).

O grande diferencial do uso de materiais no âmbito do DUA é a garantia de materiais variados e que atingiam os conteúdos de múltiplas formas, bem como apoios integrados e instantâneos, sendo exemplo destes os glossários acessíveis por meio de hiperlinks, informações prévias e conselhos. A aprendizagem estratégica e a expressão do conhecimento são fornecidas por meio de ferramentas e dos suportes necessários para acessar, analisar, organizar, sintetizar e demonstrar a compreensão de várias maneiras (Sebastián-Heredero, 2020).

Devemos trazer aqui também, como recursos, as denominadas tecnologias assistivas, que incluem metodologias, recursos e serviços, cujos objetivos são a promoção da funcionalidade e da comunicação de pessoas que convivem com alguma deficiência que impede essas funções.

2.2.4 AVALIAÇÃO

Segundo Pacheco e Zabalza (1995), os resultados escolares dos alunos são um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se um constructo contínuo na base escolar, que pode ser adquirido através do recolhimento formal e informal de dados, com vistas a uma tomada de decisão.

Desde um ponto de vista técnico, a avaliação gera uma grande dificuldade de entendimento, pois o MEC apresenta a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos, que permitam a elaboração de "ranking", o qual se correlaciona com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Isso é um problema, pois a avaliação é pautada como um produto e não como um processo.

As tarefas escolares que dizem respeito à avaliação do aluno são explícitas e implicitamente contextualizadas pelas competências curriculares da administração central, da escola e do professor e ainda pelas relações deste com os alunos, bem como com os encarregados da educação e os colegas.

A partir de um entendimento vinculado às novas formas de compreensão da educação, a avaliação deveria ser um processo reflexivo sobre as aprendizagens que cada indivíduo adquire num momento determinado. Nesse caso, a comparação tem que ser

com ele mesmo, para avaliar seu progresso e não para compará-lo com os outros. Dessa forma, a avaliação se constitui como uma estratégia para conhecer e não para comparar.

Em nível dos processos de avaliação dos alunos, o professor dispõe, na prática, de uma ampla autonomia, já que o controle da administração central e dos órgãos intermediários da escola se limita a estabelecer uma série de enunciados no âmbito das modalidades de avaliação e dos critérios de progressão. Essa autonomia curricular subjetiva do professor faz da avaliação um campo de decisão muito pouco explícito em termos de regras formais e fortemente dependente de regras informais, ditadas pelo tempo cíclico da avaliação e pelas estruturas invariantes de ensino (Pacheco, 1995b).

A avaliação por si só é um ato bastante complexo, principalmente porque envolve juízos de valor, relações de poder e a subjetividade do indivíduo que se encontra na função de avaliador para com o indivíduo que é avaliado. Quando se avalia, não é possível separar o profissional do indivíduo, já que este possui valores e crenças culturalmente aprendidas ao longo de sua existência, os quais serão determinantes tanto em relação à maneira como percebe o sujeito avaliado quanto nas conclusões a que chegará ao final do processo avaliativo com os seus devidos encaminhamentos.

É necessário ressignificar a finalidade do método avaliativo, segundo Sousa (2007), pois, mais que avaliar o aluno, as práticas educacionais, a escola e a avaliação só têm amplo significado quando envolvem também o elemento de articulação do processo avaliativo: o avaliado.

Pensando nos aspectos relacionados à aprendizagem, os resultados obtidos são componentes fundamentais para a avaliação do conteúdo aprendido e da prática empregada pelo professor. O professor, na condição de avaliador do processo de aprendizagem, deve conhecer a finalidade de avaliar para, então, intervir nos pontos de desenvolvimento. E, nesse processo avaliativo formativo, não podemos deixar de observar e incluir as diversidades que compõem a sala de aula.

A avaliação perpassa todos os campos educacionais, sendo um tema de grandes reflexões de professores e gestores. Segundo Siluk (2015, p. 29), “A avaliação do estudante deve ser uma avaliação centrada na aprendizagem do sujeito”. Para tanto, é de suma importância o envolvimento tanto de estudantes e seus familiares quanto dos professores, pois é no cotidiano de vida do aluno que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema escolar (Unesco, 2005).

Para alcançar tal objetivo, a avaliação deve ser de caráter contínuo e processual, por meio de relatórios para constante apreciação de cada tópico do processo educacional

previamente estabelecido, permitindo ponderar os métodos de ensino, bem como as necessidades de ajuste ao ritmo ou estilo de aprendizagem. Outra forma seria a utilização de portfólios, cujo conteúdo está relacionado à produção do aluno em seu processo, bem como o estabelecimento e a avaliação de metas, trabalhos diários, autoavaliação e observações diárias do docente. Ambas as propostas têm como foco o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, e não uma avaliação comparativa, por isso podem ser apresentadas dentro dos critérios de flexibilização de tempo.

Quando analisamos a avaliação desde a perspectiva inclusiva, devemos refletir sobre a necessidade de conhecer os avanços referentes a ela, e não fazer uma medição do que deve ser priorizado, ou seja, o critério de dar tempo para que os estudantes tenham a oportunidade de se expressar e, na sequência, incorporar na prática diversas formas de avaliação que permitam dar oportunidade às diversas capacidades e inteligências dos estudantes.

As avaliações baseadas no referencial do DUA têm por objetivo melhorar o planejamento estratégico e seus resultados, assegurando que sejam suficientemente amplas e articuladas para guiar o ensino de todos os estudantes, o que permite ou elimina barreiras para mensurar os conhecimentos, as habilidades e o envolvimento dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

Falando na avaliação na educação superior, trazemos aqui como reflexão Vasconellos, Oliveira e Berbel (2006), que, numa pesquisa desenvolvida com mais de 50 professores universitários, recolheram depoimentos de experiências pessoais derivadas do que esses professores viveram individualmente como estudantes. Na análise desses depoimentos, ficou evidente que eles costumam repetir aquilo que para eles teve um papel significativo. Isto nos leva ao entendimento de que há pouca reflexão sobre os processos e estratégias de avaliação nas IES.

É interessante considerar que as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia, sendo necessário repensar a avaliação nesse cenário, portanto é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas (Garcia, 2009).

Aprofundando nessa ideia, segundo Garcia (2009), as experiências de avaliação são parte importante do currículo, não só na educação superior como nos demais níveis

educacionais. É possível afirmar que tais experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos.

Passando a analisar os diversos tipos de instrumentos para avaliar os estudantes, observamos que as provas, com suas diversas variantes, ou seja, dissertativa, objetiva, alternativa múltipla, perguntas curtas, etc. são as mais utilizadas, porém existem muitas outras dentro do repertório docente sobre as quais devemos reconsiderar como formas de conhecer as aprendizagens dos nossos alunos, dentre elas destacamos o portfólio, o caderno do estudante, as rubricas de avaliação ou as guias de observação.

3 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Na tentativa de atender a uma crescente demanda de inclusão e minimizar as barreiras na escolarização de todos os alunos, dentre eles aqueles com deficiência, é apresentada a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o qual pode ser apontado como mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais flexíveis e organizados, cujos princípios e diretrizes possibilitam a não hierarquização, privilegiando não só um único modo de aprender, mas favorecendo uma maior interação e aprendizagem para estudantes e docentes (Rose *et al.*, 2006; Edyburn, 2010; Cha; Ahn, 2014; Rao; Ok; Bryant, 2014).

Para o ensino inclusivo integral, faz-se necessário alguma forma de reorganização do currículo escolar. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos dentro dessa perspectiva as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e também as diferenciações curriculares. Uma das ferramentas que demonstra uma completude dos conceitos inclusivos com uma proposta de diferenciação curricular é o DUA, que com seus três princípios possibilita criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os alunos.

O modelo de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma potencial ferramenta no combate às indiferenças, pois a prática inclusiva no modelo inicial tratava somente da deficiência no âmbito diagnóstico ou observável, não compreendendo características ímpares da aprendizagem humana. Na atualidade, já existe a compreensão tanto do DUA quanto da forma individualizada de aprendizagem dos alunos. Alguns autores compartilham do entendimento sobre os princípios e as três diretrizes principais do DUA, sendo eles:

- as múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento (o “quê” da aprendizagem);
- as várias maneiras de abordar tarefas estratégicas (o “como” da aprendizagem);
- várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado (o “porquê” da aprendizagem) (Rose; Meyer, 2002; Edyburn, 2010; Meyer; Rose; Gordon 2014).

Existem três princípios fundamentais baseados na investigação neurocientífica que orientam o DUA e proporcionam essas referências:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (O “que” da Aprendizagem) – os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia) e com outras línguas ou culturas podem requerer maneiras distintas de ter acesso aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente mediante formatos visuais ou auditivos do que com um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permitem aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ótimo para todos os estudantes, por isso proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

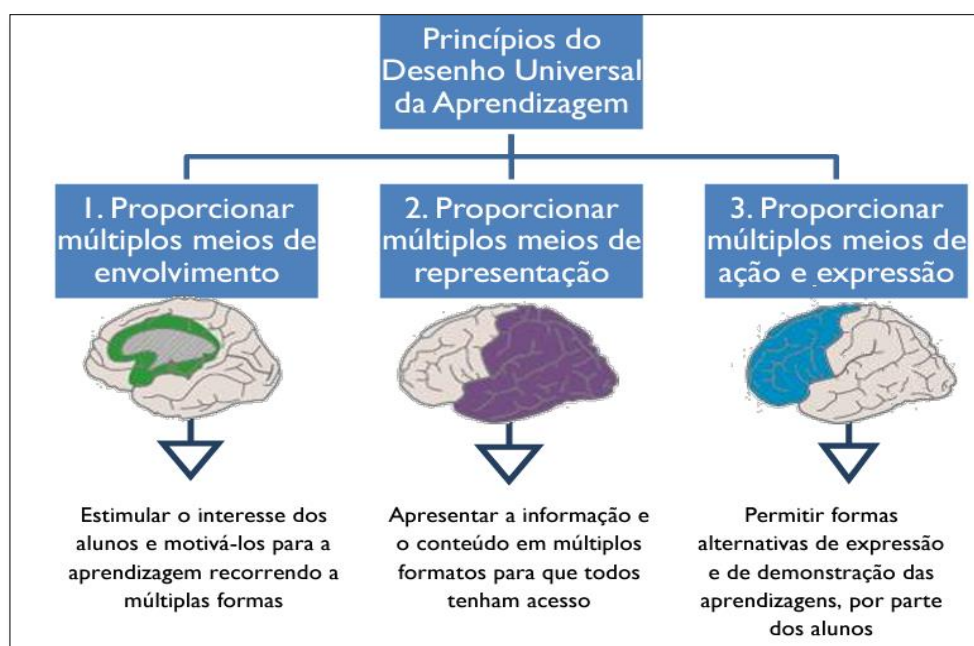
Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (O “como” da Aprendizagem) – os estudantes diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, etc. fazem a ação e a expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização, esse é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na realidade, não há um meio de ação e expressão ótimo para todos os estudantes, pois há de se promover opções variadas para a ação e a expressão se manifestem, pois, são essenciais.

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O “porquê” da Aprendizagem) – as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender. Existem diversidade de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento, como podem ser os fatores neurológicos e culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra variedade de fatores presentes nessas diretrizes. Alguns estudantes se interessam muito de forma espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em se incluir e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Alguns estudantes preferem trabalhar

sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com os companheiros. Na realidade, não há um único meio que seja ótimo para todos os estudantes em todos os contextos. Portanto, é essencial proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

Visando representar este processo de elaboração do planejamento, na figura 1 expomos os objetivos de cada princípio para que o professor possa se subsidiar nesse processo investigativo de organização de sua atividade de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Figura 1: Princípios básicos do DUA para o planejamento docente na perspectiva inclusiva



Fonte: CAST (2011)

Os mesmos autores anteriormente citados reconhecem que as três principais redes neurais que estão envolvidas na variabilidade do processo de aprendizagem são:

- as redes de reconhecimento (reunir e categorizar o que se vê, se ouve e se lê);
- redes estratégicas (organizar e expressar ideias);
- redes afetivas (ligam a experiência de aprendizagem a um fundo emocional, determinando o envolvimento e a motivação).

A primeira rede, a de reconhecimento, tem por princípio os Meios de Representação, abarcando as diferentes maneiras de acessar uma informação ou conteúdo, seja por meio de habilidades visuais, auditivas e outras (ROSE *et al.*, 2006).

O princípio da representação aponta caminhos que podem ser oferecidos ao aprendiz para que acesse conhecimentos prévios, conceitos e ideias a partir das

informações apresentadas, ou seja, fornece suporte para construir o conhecimento sobre o assunto ensinado. Para isso, devem ser apresentados diversos exemplos, destacando as características marcantes e importantes de cada um, mediante vários tipos de mídias e outros formatos que oferecem essas informações. Exemplos práticos desse princípio envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, bem como elaboração de cartazes, de esquemas e de resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros (Rose; Meyer, 2002).

A segunda rede, denominada de Rede Estratégica, tem como princípio a ação e a expressão, englobando a demonstração daquilo que o estudante aprendeu, levando em consideração as suas escolhas e preservando sua autonomia (CAST, 2011). O professor deve ser o provedor de oportunidades aos alunos para que demonstrem o que sabem por meio de atividades diferenciadas, que incluem ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escritas, entre outras (Zerbato; Mendes, 2018).

A terceira rede é a afetiva, que corresponde ao princípio do engajamento, ou seja, o porquê da aprendizagem, a motivação que um estudante tem para aprender e a flexibilização e a disponibilização de vários meios que permitem acolher as características de cada um, sua cultura, sua subjetividade e seus conhecimentos básicos, pois não existe uma norma para que a participação ocorra (CAST, 2011).

Os princípios do DUA devem ser considerados desde o planejamento das aulas, passando pela execução delas, indo até a avaliação. Os princípios do DUA devem atender essa reorganização dos componentes essenciais do currículo, chamada de diferenciação, segundo o National Center on Universal Design for Learning (2014):

- a) objetivos;
- b) estratégias de ensino;
- c) materiais e recursos;
- d) avaliação.

Segundo o Centro de Tecnologia Especial Aplicada - CAST (2015), Instituição que fundou o conceito do DUA, a escola que fundamenta suas práticas no Desenho Universal para a Aprendizagem compreende o currículo de forma flexível, construído a partir das características dos alunos e edificado em espaços comumente heterogêneos como a escola, em específico, a sala de aula.

O conhecimento dessas diferentes aprendizagens e habilidades podem direcionar o docente e a instituição na criação e implementação de metodologias de ensino capazes

de reduzir e minimizar as diferenças de aprendizado e as diferentes formas de se aprender. Esse conhecimento nos permite uma reflexão sobre a variabilidade no processo da aprendizagem e a necessidade de repensar o modo como é realizado o ensino em uma relação mais próxima com as premissas do DUA na educação geral.

O modelo atual nos leva à necessidade de repensarmos que ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes, o que é fortemente defendido pelos autores Rappolt-Schlichtmann, Daley e Rose. (2013). É necessário e de fundamental importância antecipar o diagnóstico de uma turma para que a variabilidade dos estudantes seja considerada como uma força no processo de planejamento instrucional (Smith, 2012).

Mesmo tendo toda essa consciência das diferenças da aprendizagem, ainda vivenciamos uma situação de grande dilema tanto no Brasil quanto em outros países com outras realidades e necessidades educacionais, pois a construção de uma educação inclusiva permanece profundamente enraizada no discurso da educação especial (Baglieri *et al.*, 2011). Infelizmente ainda se pensa que só é possível a inclusão ou a criação de um DUA por meio de tecnologias que incluam o uso de equipamentos de informática. Porém, na contramão desse pensamento, diversos autores concordam que não há necessidade de implementação tecnológica, computadores ou internet, referindo-se às estratégias a serem implementadas como a chamada codocência ou coaprendizagem (Frey *et al.*, 2011; Katz, 2013; Lee; Picanco, 2013).

Laroco e Wilken (2013) ressaltam que os adultos aprendem melhor quando entendem o porquê de saber alguma coisa, ou seja, quando o que se aprende possui significado para eles. Outros autores identificaram que os estudantes se envolvem e se comprometem mais com a aprendizagem quando as metas de aprendizagem e o porquê de cada atividade a ser desenvolvida ficam evidentes, promovendo um maior engajamento dos aprendizes no processo de ensino/aprendizagem (Smith, 2012; Katz, 2013; Katz; Sugden, 2013; Marino *et al.*, 2014). Outras estratégias simples, eficazes e de baixo custo são atitudes que deveriam permear as práticas docentes, tais como o destaque de conceitos-chave ao longo dos textos, a disponibilização de atividades de maneira escrita e oral, o fornecimento de resumos e de perguntas norteadoras juntamente aos textos indicados para leitura (Frey *et al.*, 2011; Davies; Schelly; Spooner, 2013; Nielsen, 2013). No entanto, as estratégias devem ser pensadas intencionalmente e com muita responsabilidade, contemplando a premissa da ética e do cuidado.

Faz-se necessário compreender que as modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum as realize sozinho. Para alcançar esse objetivo, é importante ter uma rede de profissionais de apoio, além de recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino e, principalmente, é necessário entender que a inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2018).

Materiais bem elaborados e diversificados, otimização do tempo, mudanças no espaço físico da sala de aula, atividades grupais, entre outras estratégias de ensino, tornam a prática pedagógica um desafio diário, o que exige conhecimento dos profissionais em relação às estratégias que devem ser utilizadas, assim como mais informações sobre seu aluno e suas reais necessidades (Gonçalves, 2006).

O DUA tem sido utilizado como uma ferramenta estratégica para a construção de cursos, materiais e conteúdo que objetivam equiparar a aprendizagem de todas as pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, sem a adaptação ou a substituição de equipamento (Zhong, 2012). Complementarmente a essa ideia, é preciso reforçar que o DUA não remove desafios acadêmicos, mas remove barreiras ao seu acesso (Nielsen, 2013). Por esse e por outros motivos, o DUA adentra algumas legislações, e isso torna-se um diferencial para a sua aplicabilidade prática.

Para destacarmos essa aplicabilidade prática do DUA, abordamos legislações brasileiras que o pontuam em termos de direitos, afinal somos uma sociedade que vive sob a égide da norma imposta em legislações e estatutos. Ao tratarmos, portanto, de acessibilidade, somos reportados aos conceitos e aos entendimentos de nossos documentos legais, como é o caso da Convenção da Organização das Nações Unidas (2006) e da Lei Brasileira de Inclusão - Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015a).

Ao falarmos de acessibilidade, torna-se evidente a necessidade de compreensão da terminologia “adaptações razoáveis”, a qual se distancia da concepção do Desenho Universal incorporado nas leis de outros países, a exemplo dos EUA com a *Americans with Disabilities Act* (Equal Employment Opportunity Commission, 1990). O termo “adaptações razoáveis” aparece tanto na convenção da Organização das Nações Unidas (2006) quanto na Lei de Inclusão, mas é nesta última que teremos uma real definição quando, no seu Art. 3º, determina que, para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

[...] adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e

indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

Na Lei de Educação de Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), determina-se que o Desenho Universal para Aprendizagem deverá ser utilizado como uma intervenção para ajudar os estudantes com deficiência na sua participação no currículo geral da educação da maneira mais plena possível. Um exemplo é a Lei de Oportunidades do Ensino Superior, de 2008, (Brasil, 2008), que determina como uma estrutura válida cientificamente para orientar a prática educacional o Desenho Universal para a Aprendizagem, tido como uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que:

a) proporciona flexibilidade nas formas em que as informações são apresentadas, e nos modos com que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras em que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado.

b) reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e aqueles que se encontram limitados pela sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

Segundo estudo realizado por Prais (2020), o DUA foi utilizado como subsídio em processos de formação docente com o intuito de fazer com que as docentes, refletissem sobre o ato de planejar e desenvolvessem estratégias mais acessíveis para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os alunos nas atividades pedagógicas. Além disso, foi percebido que professores, ao longo do processo de formação proposto, perceberam-se como peças fundamentais no processo de ensino de alunos com NEE, bem como passaram a acreditar que o ato de aprender é possível a todos os alunos, a depender principalmente da postura e da prática do professor.

Ainda segundo a autora, a implementação do DUA na organização da prática pedagógica ofereceu aos professores suporte para reconhecer e atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos por meio da aplicação dos princípios. Em suma, esses estudos defenderam a necessidade de formação docente, para que haja a implantação do DUA no planejamento de ensino, e a elaboração de atividades pedagógicas inclusivas (Prais, 2020).

Nesse contexto, é de extrema importância essa incorporação do DUA nos documentos legais da educação geral, sendo uma proposta viável para que haja uma escola acolhedora no que diz respeito às diferentes expressões do ser humano, distinguindo-se daquela que emite rótulos para a inclusão a partir de diagnósticos, ou seja, um modelo educacional com ações para as minorias no qual ainda se evidencia o discurso do “aluno da inclusão”.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os que investigam dentro das ciências sociais o processo de ensino e aprendizagem estão comprometidos com a tarefa de compreender seus fenômenos, de aprender a melhorar sua realização, de descobrir melhores maneiras de preparar os indivíduos e melhorar a sociedade. Porém o conhecimento não aparece espontaneamente, ele nasce e evolui por meio das investigações de estudiosos empíricos, teóricos e práticos e, para tanto, os procedimentos metodológicos de pesquisa devem ser estruturados e planejados em função dos objetivos de pesquisa.

Nós, enquanto professores, procuramos incentivar nossos alunos a buscarem conhecimentos e a investigar temas de interesse. Neste contexto, somos tanto professores quanto pesquisadores, no fim a educação em si mesma é um processo continuado de pesquisa-ação. Segundo Lüdke (2001), o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação dentro de um processo permanente de pesquisa-ação, elemento fundamental para minha pesquisa.

Achamos necessário esclarecer que pesquisa-ação é uma expressão cunhada no campo das ciências sociais e, em seu âmbito, os fundamentos básicos podem ser assim definidos: “[...] seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição à mudança social” (Pereira, 1998, p. 168).

Segundo Minayo (2008), a seleção de uma determinada metodologia deve incluir as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade a partir dessa perspectiva e, também, o potencial criativo do pesquisador e, nisso, nos fundamentamos para esse processo, sendo importantes os problemas colocados, as questões estruturadas e os procedimentos selecionados por aqueles que investigam (Shulman, 1989).

Como **objetivo geral** pretendemos investigar como aparecem as práticas educativas inclusivas no geral e sua relação com a perspectiva do DUA no particular, nos planos e na ministração de aulas dos docentes do curso de Medicina de uma universidade do Centro-Oeste do Brasil.

E, para atingir esse objetivo, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**: identificar práticas educativas inclusivas na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do curso de Medicina em questão, por meio da análise dos documentos; descrever práticas

educativas inclusivas dos planos de ensino dos professores desse curso de Medicina e sua concretude desde os relatos de alguns dos docentes; relacionar essas práticas educativas inclusivas dos planos e práticas de ensino desses professores desse curso de Medicina com práticas próprias do Desenho Universal para Aprendizagem. Para tanto, pretendemos trabalhar a partir de uma proposta metodológica qualitativa-descritiva.

4.1 METODOLOGIA

Para garantir o sucesso desta pesquisa, deveremos confrontar como problema se existem práticas educativas inclusivas na IES estudada, na sua relação com as variáveis pretendidas em conexão com o DUA, para obter as respostas e analisá-las, informando como as ideias se conectam para compreender causas e efeitos. Conforme anunciado, trata-se de uma pesquisa qualitativa-descritiva, por meio da qual pretendemos descrever uma realidade.

A escolha dessa metodologia está fundamentada na perspectiva teórica que sustenta o estudo, ou seja, a abordagem histórico-cultural relacionada a uma prática social respaldada na visão teórica vigotskyana de desenvolver o trabalho educativo numa sociedade que procure eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais para desenvolver as potencialidades de cada estudante. A abordagem histórico-cultural espelha a indissolubilidade da relação entre o sujeito individual e a sociedade que o contém, numa transformação permanente. As práticas educativas inclusivas, enquanto realizadas na instituição escolar, pretendem transformar o indivíduo com as suas singularidades e potencialidades diferentes e, conseqüentemente, a sociedade onde ele está imerso.

O procedimento qualitativo, próprio das Ciências Sociais, se apresenta como o mais adequado, desde a nossa proposta teórica e conceitual, para abordar nosso objeto de estudo. Vale lembrar que a metodologia qualitativa é suscetível de levantar e conhecer aspectos mais relevantes, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados, possibilitando aprofundar os dados obtidos, algo que é básico na nossa pesquisa, pois estamos focados no como e não no quanto.

Segundo autores como Gil (2007) e Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é considerada como um conjunto de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, incluindo todo tipo de instrumentos para isso: observações, entrevistas, documentos, registros, fotografias, etc. Os pesquisadores qualitativos buscam entender um fenômeno em seu contexto natural, por isso indagamos: É possível conseguir mudar,

a partir desta pesquisa, o olhar desse grupo de profissionais para a educação e a inclusão educacional?

A abordagem desta pesquisa será caracterizada como qualitativa visto que não nos preocuparemos com apresentação de análises numéricas, focando no aprofundamento da compreensão do objeto de estudo. É importante deixar claro que nos alinhamos com a ideia de Minayo (2001), quando defende que uma pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, atitudes, crenças, valores, etc., que se correspondem com processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis. Portanto, esse tipo de pesquisa serve para descobrir tendências de pensamento e opiniões não tão fechadas quanto a pesquisa quantitativa, porém ela é utilizada quando falamos em estudos sociais de grande relevância pela análise de significados.

Para conceituar a pesquisa descritiva, nos baseamos em Triviños (1987), para o qual esse tipo de pesquisa pode ser definido como aquela que pretende descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos, mas, quando a pesquisa não é bem-feita, pode gerar imprecisão, pois, às vezes, foge da possibilidade de verificação por meio da observação e, outras vezes, não existe, por parte do investigador, um exame crítico ou profundo das informações. Portanto, esse tipo de pesquisa implica um uso preciso dos instrumentos para a tomada de informações e um tratamento adequado dos dados.

Para desenvolver esta pesquisa, nos serviremos do procedimento de estudo de caso pelas condições favoráveis devido à minha proximidade com uma instituição de ensino superior. Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, tal como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico, conforme atesta Gil (2007).

A grande maioria das pesquisas nesse viés envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2007), sendo essas algumas das modalidades para sua efetivação no estudo de caso que configurará nossa pesquisa.

Para esse caso em concreto, nos serviremos das análises documentais de fontes primárias, a saber: Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e planos de ensino docentes,

fornecidas pela própria instituição ou pelos docentes implicados e, por extensão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Nesse viés, para as análises dos documentos utilizados, nos valem da proposta de Bardin (1977) acerca da categorização do conteúdo a partir da sua leitura e estudo. De forma complementar, foram aplicados questionários aos professores participantes.

Esta pesquisa, por envolver trabalho com pessoas, foi submetida à aprovação ao Comitê de Ética da UFMS, aprovada com o número de protocolo 39697620.3.0000.0021.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA ALVO DO ESTUDO

O estudo será desenvolvido numa Instituição de Ensino Superior pública localizada no estado de Goiás, particularmente no curso de Medicina e, para garantir seu anonimato, a partir deste momento e nas referências será usado o acrônimo IESG.

A instituição foi criada nos anos 1980 do século passado e atualmente conta com treze cursos em funcionamento na Unidade: Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação, possuindo, além dos elencados, dois cursos fora de sede: Direito e Medicina.

No entanto, os cursos de pós-graduação em nível *stricto sensu* tiveram seus primeiros programas de mestrado encaminhados à Plataforma Sucupira (portal do MEC) para aprovação no ano de 2015, mas naquele momento não foram autorizados, o que levou a Instituição a reorganizar e replanejar o setor de pós-graduação, quando passou a contar com apoio de profissionais com maior qualificação na IESG.

Atualmente, conta com os seguintes cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*: Direito do Trabalho e Previdência Social, Educação, Diversidade e Inclusão, Engenharia e Segurança do Trabalho, Fisiologia do Exercício Aplicada ao Treinamento Personalizado, Gestão Ambiental com Ênfase em Biocombustíveis, Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior, Gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, Gestão Empresarial e Controladoria, Perícia Judicial e Práticas Atuárias, Planejamento Tributário, Psicomotricidade com Foco na Educação Infantil e Séries Iniciais, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Saúde Coletiva e Atividade Física para Grupos Especiais, Solos e Nutrição de Plantas.

O curso de Medicina pesquisado teve seu funcionamento iniciado em março de 2016. Sobre esse curso, devemos salientar que, com sua implantação como projeto inovador, a Instituição pretende entregar à sociedade uma valiosa contribuição: uma nova geração de profissionais mais preparados do ponto de vista técnico/médico e mais humanos do ponto de vista social.

O perfil desejado do egresso é desenvolvido com a utilização dessa infraestrutura e sua proposta curricular, mediante convênios celebrados com a prefeitura, hospitais e clínicas de Mineiros e região.

No curso de Medicina, o foco é a orientação para que os acadêmicos possam buscar e construir o seu próprio conhecimento, aprendendo não só a serem médicos, mas também a serem profissionais integrados à realidade social em que vivem, isto é, que os alunos aprendam a aprender.

A estrutura curricular do curso pautou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC vigentes para o curso de Medicina, com uma perspectiva construtivista e centrada no estudante, criando condições para a prática médica aconteça durante todo o curso.

O aluno se insere, mediante estágios ou internatos, nos serviços de saúde do SUS desde o primeiro ano do curso, voltando-se totalmente para as necessidades sociais. A proposição de um sistema de avaliação abrangente constitui os requisitos plausíveis que irão inserir o curso de Medicina em uma nova visão de qualidade para a formação médica.

4.3 SUJEITOS OU PARTICIPANTES

Como sujeitos da pesquisa, para a tomada de informações foram considerados os docentes efetivos do curso de Medicina que aceitaram participar da pesquisa e que ministravam aulas no momento da pesquisa.

Perfil dos Docentes

O perfil dos professores do curso de Medicina, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, diz respeito àquele que propicia o pleno atendimento das características da proposta curricular para a formação de futuros médicos, conciliando quadros qualificados com titulação acadêmica e, excepcionalmente, profissionais que possam construir junto aos alunos os conhecimentos necessários para a sua formação.

Dentre os professores, vários possuem especializações e formações diferentes, sendo eles médicos, psicólogos, enfermeiros, biomédicos, farmacêuticos, pedagogos,

bacharéis em direito, geógrafos e biólogos, o que configura um amplo elenco de possibilidades. Cabe destacar que alguns têm formação como docentes e outros são apenas profissionais da saúde que atuam na docência para o ensino de sua especialização.

Critérios de Inclusão/ Exclusão

Foram inclusos todos os docentes efetivos do quadro atual desse curso de Medicina da instituição que quiseram participar da pesquisa.

Foram excluídos os professores contratados, os professores de outros cursos e preceptores e, obviamente, aqueles que não desejaram participar da pesquisa ou por quaisquer outros motivos não podiam participar.

No total, participaram respondendo aos questionários e aos demais procedimentos um total de 20 professores, sendo a maioria deles os que ministram disciplinas e, em minoria, os responsáveis pelas práticas e estágios.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Nesta seção descreveremos como foi realizada a coleta de dados e os instrumentos utilizados. Inicialmente nos servimos concretamente da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso e dos Planos de Ensino dos docentes participantes da pesquisa. Posteriormente, aplicamos o questionário para a caracterização dos docentes, para o conhecimento do nível de entendimento sobre as práticas educativas inclusivas e sua utilização na ministração das aulas.

A análise foi realizada fundamentalmente a partir da categorização dos dados, tendo como base a revisão da literatura que precede fundamentalmente com foco no Desenho Universal para Aprendizagem.

4.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Utilizada com frequência em estudos das mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a Análise Documental é, conforme expressam os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa forma, a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e por meio de diferentes documentos, não somente o texto escrito. Vale

salientar aqui que, excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos, incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc.

Segundo Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros materiais de divulgação”. Os documentos são considerados fontes confiáveis de pesquisa, justamente por sua estabilidade e possibilidade de revisão, fato que amplia o espectro de avaliação dos dados obtidos (Lüdke; André, 1986; Gil, 2008).

Vale ressaltar que, nesse contexto, os dados coletados podem ser obtidos de diversas formas, sendo necessário determinar o objetivo da pesquisa para poder definir qual forma de coleta de dados poderá ser utilizada. Além disso, é necessário deixar claro que o uso da Análise Documental, que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, utiliza o documento como objeto de estudo. Serão realizadas análises nos dois tipos de documentos:

- Análise 1 - Análise do Projeto Pedagógico de Curso do curso de Medicina;
- Análise 2 - Análise do Plano de Ensino das disciplinas do curso de Medicina.

O Projeto Pedagógico de Curso do curso de Medicina foi disponibilizado por meio da coordenação do curso de Medicina a fim de realizar esta pesquisa. Para tanto, avaliaremos as estratégias e práticas educativas inclusivas nele descritas.

Na Avaliação dos planos de ensino da mesma instituição do curso já descrito, avaliaremos as estratégias e práticas educativas inclusivas descritas. Avaliaremos também os planos de ensino de todas as disciplinas ministradas no 1º ao 8º períodos, pois do 9º ao 12º as disciplinas estão inclusas no internato. Esses planos foram disponibilizados pelos docentes participantes.

4.4.2 QUESTIONÁRIOS

Numa segunda fase do projeto de pesquisa, pretendemos captar informações por meio de um questionário criado especificamente para esse fim, o qual foi aplicado aos professores do curso de Medicina participantes e, por meio dele, pretendemos conhecer e avaliar as estratégias e práticas educativas inclusivas.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Ainda segundo o autor, o questionário apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (Gil, 1999, p. 128).

De outro lado, ele apresenta pontos negativos da técnica em análise:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado (Gil, 1999, p. 128-129).

Num olhar talvez tendencioso à escolha do questionário, parece que os pontos fracos trazidos devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas sim para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões quanto de universo dos pesquisados.

Para a coleta de dados, serão utilizados questionários estruturados e autoaplicáveis, que registram os dados profissionais e sociodemográficos, como também oferecem informações sobre o conhecimento e a realização das práticas educativas inclusivas.

Acerca das Práticas educativas inclusivas avaliaremos:

- Uso?
- Quais conhece?
- Quais utiliza?
- Possui percepção sobre a prática docente?
- Possui percepção sobre a prática educativa inclusiva docente?
- Possui formação sobre as práticas educativas inclusivas?

O questionário foi criado a partir do aplicativo Google Forms e, posteriormente, foi enviado por e-mail institucional aos professores do curso de Medicina da IESG, que foi selecionada por acessibilidade, com uma opção para ser respondido em até 15 dias, prazo que foi estendido por outro período de igual duração, sendo necessário solicitar o seu preenchimento mediante chamados pessoais e por e-mail para conseguir o maior número possível de questionários respondidos (Anexo 1).

4.4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, foi feito um estudo dos dados e das respostas por meio de análise de conteúdo e classificados em categorias derivadas da revisão da literatura sobre inclusão e sobre o DUA.

No que tange às análises e à organização em categorias, estas foram realizadas para identificar a existência e o uso das práticas educativas inclusivas na prática docente e agrupadas para seu estudo.

Para Bardin (1977, p. 46), a análise documental faz-se principalmente por análise de conteúdo, cujo objetivo é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, ou seja, o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Assim, com a organização dos dados e as análises realizadas, foi possível descrever acerca das práticas educativas inclusivas, possibilitando a obtenção de explicações e entendimento para a problemática desta pesquisa dadas pelo grupo focal.

Após a triangulação dos dados obtidos através das três etapas citadas, as análises realizadas são apresentadas aqui por meio de seis categorias: três diretamente relacionadas com os princípios do DUA, a saber: apresentação dos conteúdos, avaliação e motivação, mais a relativa ao planejamento, uma específica sobre práticas inclusivas e, finalmente, outra referente à formação dos professores. Isto, como veremos na sequência,

nos permitiu identificar o que se faz e como se faz em referência ao uso de práticas educativas inclusivas no geral e sua relação com as práticas do DUA.

4.5 PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o cronograma ano a ano, desde o início da pesquisa até a defesa da tese.

Quadro 3 – Cronograma de Execução das Atividades da Tese

ATIVIDADES	ANO: 2020											
	MÊS DE EXECUÇÃO											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Levantamento e estudo de legislações e documentos referentes à Política de Formação Professores	X	X										
Levantamento bibliográfico dos temas a serem discutidos			X	X								
Reformulação do projeto de pesquisa					X	X						
Matérias do Doutorado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Licença Maternidade						X	X	X	X			
Submissão do projeto ao comitê de ética em Pesquisa							X	X	X			
Participação em eventos										X	X	X
Elaboração de trabalhos e artigos para periódicos ou capítulos de livro junto com o orientador										X	X	X
Levantamento referencial Teórico										X	X	X
Aprovação do Projeto										X		
Submissão do Artigo									X	X		
ATIVIDADES	ANO: 2021											
	MÊS DE EXECUÇÃO											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Levantamento e estudo de legislações e documentos referentes à Política de Formação Professores	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Levantamento bibliográfico dos temas a serem discutidos			X	X								
Redação de Capítulos da Tese	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Matérias do Doutorado	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em eventos										X	X	X
Elaboração de trabalhos e artigos para periódicos ou capítulos de livro junto com o orientador										X	X	X

Levantamento referencial Teórico											X	X	X
Submissão do Artigo											X	X	
ATIVIDADES	ANO: 2022												
	MÊS DE EXECUÇÃO												
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Redação de capítulos da Tese	X	X	X	X	X	X							
Qualificação						X							
Coleta de dados							X	X	X	X			
Análise dos dados								X	X	X	X		
Organização de dados em categorias													
Correção da Tese	X	X		X	X		X	X		X	X	X	
Participação em eventos		X	X				X	X	X	X			X
Elaboração de trabalhos e artigos para periódicos ou capítulos de livro junto com o orientador							X	X	X				X
Submissão de Artigos		X	X						X	X			
ATIVIDADES	ANO: 2023												
	MÊS DE EXECUÇÃO												
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
Participação em eventos				X									
Elaboração de trabalhos e artigos para periódicos ou capítulos de livro junto com o orientador	X	X	X	X	X	X							
Correção da Tese	X	X	X	X	X	X	X	X					
Defesa da Tese								X					
Correção da Tese e trâmites finais								X	X				

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O cronograma foi proposto visando à concretização da pesquisa em 2022. Em decorrência da pandemia que se instalou no país em 2020, algumas datas foram alteradas. Entrei no doutorado grávida de dois meses e, em maio de 2020, precisei tirar um período de quatro meses de licença maternidade, fato que foi descrito no planejamento.

A escolha dos professores se deu devido à proximidade da pesquisadora com a instituição e com o grupo escolhido. Antes do envio dos questionários aos professores, iniciamos a análise do PPC do curso. Enviamos os questionários por e-mail institucional e WhatsApp e, após um longo prazo de espera e vários reenvios, 20 dos professores

responderam aos questionários. Tendo os questionários em mãos e assinados os termos de consentimento, demos andamento às análises dos planos de ensino das disciplinas sob a responsabilidade dos professores que responderam aos questionários. Muitos dos docentes ministram as mesmas disciplinas, por isso escolhemos o maior número de disciplinas que os docentes ministram.

Ao início da pesquisa construí um artigo que trazia informações que embasariam esta pesquisa. Isso se deu através de uma revisão da literatura sobre os trabalhos que falassem do uso do DUA no Ensino Superior, o que será descrito a seguir.

5 EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO COM UTILIZAÇÃO DO DUA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA

Esta pesquisa foi realizada a fim de compor parte da tese com experiências e práticas educacionais baseadas no DUA, tendo como base a metodologia qualitativa realizada por meio da revisão da literatura analisada desde a ótica da análise de conteúdo a partir do resumo das publicações.

A primeira etapa para a realização deste estudo de revisão da literatura foi empreender uma busca nos bancos de dados e selecionar os artigos. A pesquisa foi realizada nos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da CAPES/MEC e Google Scholar, de onde foi catalogada a literatura empírica sobre educação e psicologia. A escolha desses bancos de dados se deu porque o Portal de Periódicos da CAPES/MEC e o Google Scholar concentram publicações científicas nacionais e internacionais de diversas áreas do conhecimento.

As perguntas que nortearam este estudo foram: Quais práticas educacionais são utilizadas no ES baseadas no DUA? Qual o impacto prático desses conhecimentos nos professores e alunos?

Os critérios de seleção dos artigos foram: conter o descritor “Desenho Universal Aprendizagem” ou “Universal Design Learning” no título ou no resumo do artigo; os estudos terem sido publicados a partir de 2010, em periódico revisado por pares, com acesso livre ao estudo completo e que o conteúdo fosse relacionado ao universo escolar. Este recorte foi realizado até dezembro de 2020, coincidindo com o levantamento de informações para focar o objeto da pesquisa.

Utilizando os descritores UDL e *Universal Design for Learning*, encontramos 662 artigos. Destes, apenas 62 estavam relacionados ao ES. Realizamos uma leitura cuidadosa dos resumos e introduções desses artigos e excluímos artigos de revisão, não oriundos de pesquisas, de periódicos pagos e artigos não encontrados, resultando na seleção de 24 artigos. Com os descritores DUA e Desenho Universal para a Aprendizagem foram encontrados 134 artigos, mas apenas 45 estavam relacionados ao ES. Mediante uma análise inteiramente análoga à análise anterior, obtivemos 23 artigos. Ao todo, realizamos nosso estudo através da análise de 47 artigos.

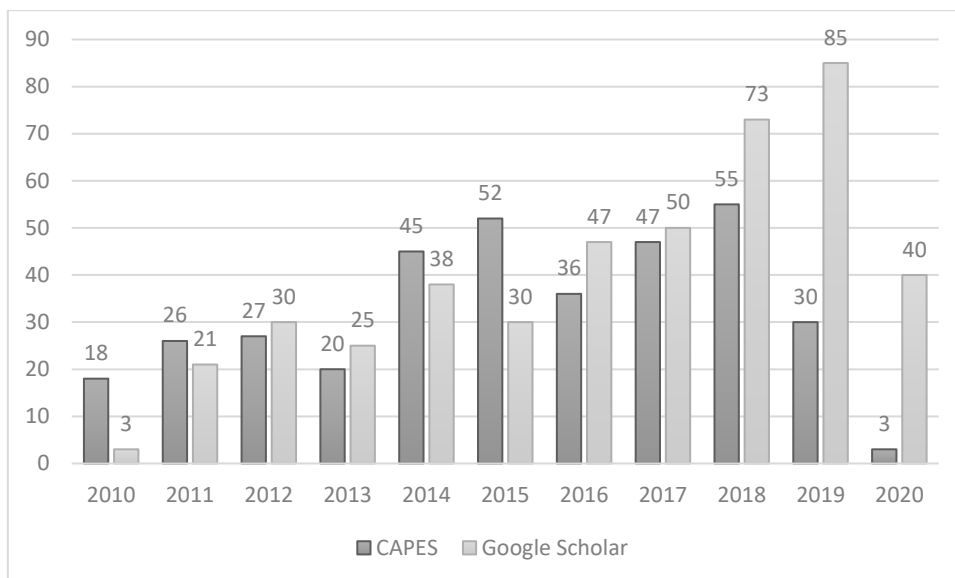
Na segunda etapa da pesquisa foi feita a análise do conteúdo, que compreende técnicas de pesquisa que permitam, de forma sistemática, a descrição das mensagens e

das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014). Elaboramos uma planilha contendo título, autores, ano da publicação, local da pesquisa, objetivos, conclusões e observações. Essa planilha ajudou a organizar o texto em unidades menores, para que fosse possível compreender melhor as mensagens dos textos, auxiliando tanto no entendimento dos conceitos e/ou ideias quanto na comparação entre os artigos, levantando pontos em comum e divergências. Os artigos da pesquisa foram escolhidos com base sobre sua relevância e inclusão de estratégias utilizadas na sala de aula.

5.1 RESULTADOS OBTIDOS

Utilizando as plataformas Portal de Periódicos da CAPES e o Google Scholar, realizamos inicialmente uma busca por artigos publicados entre os anos de 2010 e 2020, utilizando as seguintes palavras-chave: “Universal Design for Learning” e “UDL”. Foram incluídos artigos nas línguas Inglês, Espanhol e Português. Selecionamos apenas artigos revisados por pares. Encontramos um total de 355 artigos na plataforma CAPES e 307 no Google Scholar. Posteriormente, realizamos também a busca com os mesmos critérios e termos anteriores, porém escritos em português, ou seja, com as palavras “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA”. Encontramos um total de 4 e 155 artigos nas plataformas CAPES e Google Scholar, respectivamente. No Gráfico 1, a seguir, estão apresentados os quantitativos por ano e por plataforma nas duas buscas.

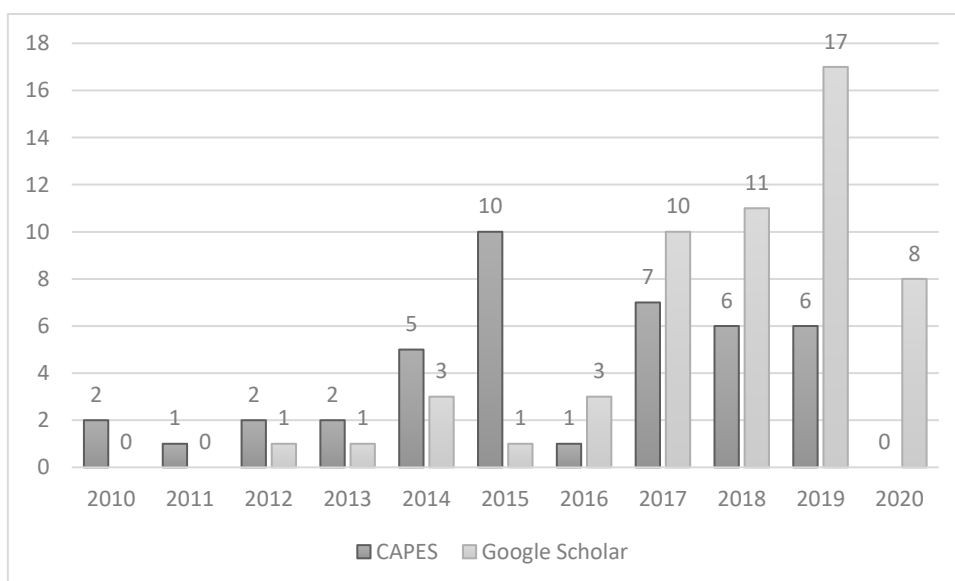
Gráfico 1 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA”



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com o objetivo de selecionar apenas os artigos relacionados ao ensino superior, realizamos uma leitura criteriosa dos títulos e resumos dos 801 artigos e encontramos 62 artigos na busca com as palavras-chave “Universal Design for Learning” e “UDL” e um total de 35 artigos na busca com as palavra-chave “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “DUA”, totalizando 97 artigos, ou seja, pouco mais de 10% dos artigos selecionados nas primeiras buscas estão relacionados ao ensino superior. O quantitativo por ano dos artigos selecionados nas buscas estão apresentamos no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA” relacionados ao ensino superior

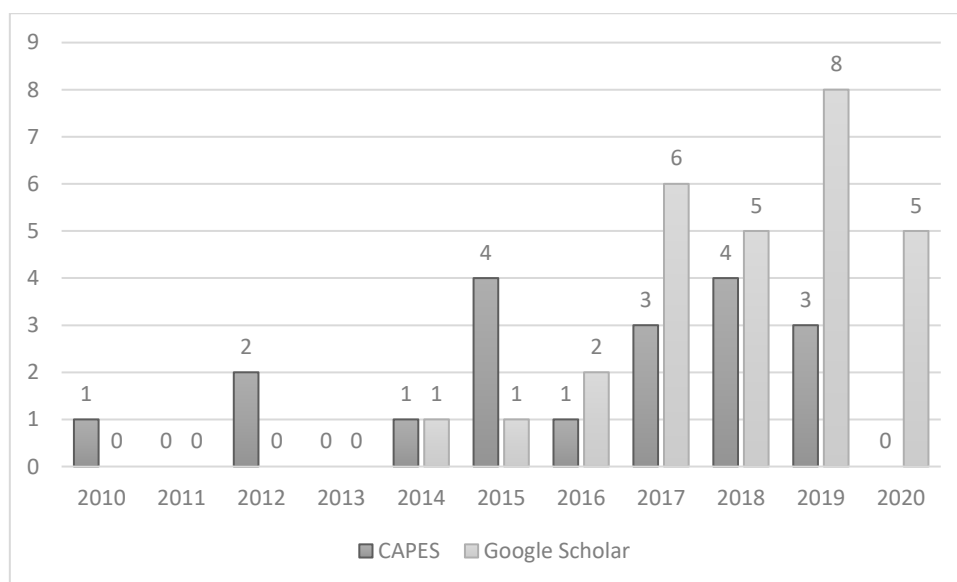


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após uma análise minuciosa dos 97 artigos presentes no Gráfico 2, selecionamos 47 artigos de acordo com os critérios estabelecidos na seção anterior, ou seja, quase metade dos artigos selecionados que estão relacionados ao ensino superior também estão relacionados à formação e professores. Apresentamos, no Gráfico 3, a distribuição desses 47 artigos nos anos e nas bases pesquisadas.

Vale ressaltar que desses 47 artigos selecionados para a pesquisa, 24 deles estão relacionados à busca com as palavras-chave “Universal Design for Learning” e “UDL” e os outros 23 estão relacionados à busca em que utilizamos as palavras-chave “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “DUA”. Não houve intersecção entre as buscas, ou seja, não há nenhum artigo, dos 47 selecionados, que fosse encontrado nas duas buscas simultaneamente.

Gráfico 3 – Quantitativo por ano dos artigos encontrados utilizando as palavras chaves: (1) “Universal Design for Learning” e “UDL” e (2) “Desenho Universal para aprendizagem” e “DUA” relacionados ao ensino superior e à formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

5.2 DISCUSSÃO

Nesse levantamento bibliográfico sobre o DUA no ES, observamos que muitos estudos tinham por função descrever a produção científica sobre o DUA e, dentro os achados, somente 47 foram descritos neste estudo, pois apresentavam experiências vivenciadas por alunos e professores no uso do DUA. Segundo a perspectiva do DUA, agrupamos nossa análise em 4 categorias: Perspectiva Profissional; Perspectiva dos Estudantes, Perspectiva da Construção de Objetivos e Materiais e Perspectiva Didática de Métodos e Avaliação.

Perspectiva Profissional

No que tange às experiências vivenciadas pelos profissionais da educação, Prais (2016) observou que a formação docente para o processo de inclusão educacional enfatiza as necessidades de ensino/aprendizagem sustentada em princípios humanizadores e que compreendam a educação para todos como base fundamental na formação docente.

Ainda sobre a formação docente, Díez e Sánchez (2015) apontam a necessidade de que a formação docente contenha mais práticas e tenham como objetivo a identificação das possíveis dificuldades no ensino em um ambiente de diversidades, sugerindo que os planos curriculares sejam construídos sob os princípios do DUA. Nesse contexto, os planos poderiam minimizar as demandas de adaptações especiais, mesmo em grupos de alunos com maiores dificuldades e, segundo Bock *et al.* (2017), entender os princípios do DUA poderia auxiliar os docentes na oferta de ambientes de aprendizagem avançados e ricos em mídias educativas.

A sobrecarga de conteúdo curricular no ES pode nos fazer ignorar certas competências essenciais para a formação e futura prática profissional de estudantes universitários. Nesse sentido, iniciativas como os *Nano Online Open Courses*, construídos sob as perspectivas inclusivas do DUA, podem ajudar a complementar a formação de estudantes por intermédio do desenvolvimento aprofundado de certos conteúdos e/ou capacidades. Certas universidades, como por exemplo a Universidade de Alicante, estão incentivando seus professores a desenvolverem iniciativas de formação continuada baseada nos princípios do DUA (GÓMEZ- PUERTA *et al.*, 2018).

Peixoto, Fernandes e Almeida (2020) demonstraram a importância do uso do DUA nas práticas pedagógicas, sobretudo no contexto da matemática para alunos com deficiência intelectual e trouxeram a importância desse conhecimento na formação de professores.

O trabalho de Izzo (2012) enfatiza a importância de os professores estarem em sintonia com as necessidades educacionais de seus alunos e de uma maior flexibilidade no design instrucional. A autora defende que o DUA oferece uma abordagem promissora para atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e que sua estrutura desafia os educadores a repensarem a natureza do currículo escolar e capacita-os com a flexibilidade necessária para atender a uma população diversificada de alunos.

A demanda por propostas educacionais inclusivas é bem maior nos ensinos fundamentais e médio, porém ela é crescente entre os alunos no ensino superior devido à

política inclusiva implantada recentemente no país. A dificuldade e a insegurança dos professores para se adequarem às novas necessidades educacionais de seus alunos é motivo de bastante preocupação e apreensão. Segundo os autores Hutson e Downs (2015) o DUA é a ferramenta mais indicada para enfrentar essas adversidades.

Estudos realizados com professores em duas universidades na Califórnia, que incorporaram princípios do DUA no conteúdo dos cursos e nas práticas institucionais, evidenciaram a minimização das barreiras de aprendizagem entre alunos do ensino fundamental e médio (Lee, 2015).

Outros profissionais, não relacionados à educação, entenderam a importância do uso do DUA em sua prática. É o que mostra o estudo conduzido por Alves, Ribeiro e Simões (2018), no qual enfatizam que o DUA é uma forte aposta para diversos profissionais (por exemplo os psicólogos), para diversos tipos de ensino (por exemplo o ensino vocacional) e para áreas curriculares. O DUA possui caráter inovador e interativo, como também retrata a literatura, sendo uma ferramenta extremamente útil para a construção de currículos inclusivos e que precisam de ser replicados no nosso contexto educativo.

Em um estudo realizado com 138 eslovenos, cujo objetivo era categorizar as atividades realizadas no ambiente de aprendizagem virtual, seguindo os princípios do DUA, o resultado mais positivo evidenciado é que os futuros professores realizam mais atividades com o uso de tecnologias em comparação aos demais professores, o que pode atender às diversas necessidades educacionais dos alunos, mas ficam para trás na realização de atividades relacionadas ao engajamento e nas atividades de colaboração. Seguindo os princípios e diretrizes do DUA, os professores são incentivados a fornecer várias atividades a fim de atender às diversas necessidades dos alunos, juntamente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (Lebenicnik *et al.*, 2015).

O ambiente escolar favorece muito a implantação de práticas educativas inclusivas. Um estudo proposto por Herring *et al.*, (2017) demonstra a importância de uma equipe colegial respeitosa, em que há o apoio de um pelo outro, ou seja, de um ambiente de colaboração mútua para que os princípios do DUA possam ser empregados efetivamente com maior facilidade, auxiliando assim o aprendizado.

Mediante a utilização do DUA, Neves e Peixoto (2020) puderam constatar que os professores conseguiram perspectivar mudanças curriculares e propor outras formas de organizar a sua aula e/ou ministrar os conteúdos, de modo que todos os estudantes pudessem interagir, participar e atuar de forma ativa. Além disso, puderam ter a

experiência de um processo de reflexão sobre sua própria prática, tencionando-a, problematizando suas ações, analisando a natureza inclusiva ou não de seu fazer docente. Tiveram a oportunidade também de avançar nas compreensões sobre os temas deficiência, inclusão, ensino de matemática, conteúdos e, sobretudo, a respeito de quem é seu aluno, olhando-o antes de tudo como “pessoa”, pois foi verificado um completo desconhecimento sobre esses temas. Outra possibilidade observada foi o fato de os docentes refletirem sobre suas condições de trabalho que impedem uma prática favorável a todos os estudantes: salas de aula numerosas, falta de articulação com o AEE e formação continuada para o atendimento na sala comum, etc., além de criticarem a viabilidade da proposta do DUA no contexto das escolas em que estão inseridos (tempo escolar versus conteúdos a ministrar) e da precariedade da profissão docente (carga horária elevada para dar conta).

É necessário que exista uma articulação mais eficaz entre os ensinos secundário e superior que permita um acolhimento adequado e atempado dos estudantes com deficiência e/ou outras necessidades específicas e que transitem de um sistema para o outro sem nenhuma intercorrência (Martins; Borges; Gonçalves, 2019, p. 156).

Perspectiva dos Estudantes

Estudos apontam a importância da incorporação de uma política no sentido de normatizar e incentivar práticas educativas inclusivas para todos e que a introdução de conceitos baseados nos princípios do DUA é eficaz para atender às necessidades de todos os estudantes, em especial daqueles com necessidades educativas especiais (Borges *et al.*, 2017).

Bell e Swart (2018) conduziram um estudo para alunos com Deficiência Intelectual avaliando sua percepção sobre o processo inclusivo na universidade. Os alunos participantes desse estudo fizeram uma série de recomendações importantes para a redução de barreiras no aprendizado, sendo a flexibilidade e a transformação curricular as principais barreiras de aprendizado enfrentadas. De acordo com Ricardo, Saço e Ferreira (2017), os estudantes necessitam de igualdade de oportunidades e de equidade nas oportunidades. Segundo os autores, o DUA significa uma mudança na forma de pensar a prática educacional, com a flexibilização da maneira como a informação é apresentada e a maneira como os estudantes respondem ou expressam conhecimentos e habilidades.

A aplicação dos recursos do DUA em cursos online é objeto de uma grande quantidade de estudos, porém sempre é possível encontrar pontos positivos e negativos no uso da ferramenta no âmbito inclusivo. O designer tecnológico dos cursos online é um dos pontos que necessitam de maior investimento, tanto de tempo quanto de recursos. Chen, Bastedo e Howard (2018) destacaram que o designer tecnológico de cursos online avaliados no campo de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) foi satisfatório aos alunos, pois eles relataram que, por serem apoiados nos princípios de aprendizagem do DUA, isso beneficiava não apenas os alunos com deficiência, mas a todos os alunos. Corroborando essa afirmação, Ribeiro e Martins (2018) destacam que o DUA é uma proposta que visa garantir o acesso ao conteúdo a todos os alunos.

Mudanças nas práticas pedagógicas são essenciais para um saber mais inclusivo. Em um estudo de Lustosa e Ribeiro (2020), os autores avaliaram a perspectiva de alunos do ES com deficiência. Para os alunos participantes da pesquisa, as práticas pedagógicas pautadas sob a perspectiva do DUA reafirmaram a necessidade da construção de saberes e de novas práticas pedagógicas no âmbito do ES, sendo o DUA uma possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

A integração dos princípios do DUA em diferentes cursos tem demonstrado, se for efetivamente implementada, ser uma ferramenta positiva nos aspectos motivacionais. Um estudo realizado com 92 alunos iraquianos do ensino superior, em que nenhum deles apresentavam algum tipo de deficiência auditiva ou visual, ou outra deficiência aparente, obteve resultados que sugerem que o uso de tecnologias educacionais para abordar as limitações curriculares é uma ponte para aprimorar a vontade do aluno de aceitar o *e-learning* (Al-Azawei; Parslow; Lundqvist, 2017).

Kennette e Wilson (2019), ao analisarem a perspectiva dos alunos sobre o DUA, observaram que, em geral, os estudantes consideram que os princípios do DUA são úteis para a aprendizagem e julgam importante que seus professores incluam esses elementos em seus currículos ministrados. Ao elaborar o currículo, considerações específicas podem ser dadas aos elementos que os alunos consideraram especialmente benéficos, porém o corpo docente também deve garantir que eles incluam elementos dos três princípios do DUA nesse currículo.

Segundo Gronseth (2018), as estratégias de envolvimento do DUA ajudaram os alunos participantes do estudo a se sentirem mais conectados ao professor do curso e a

outros alunos, pois o uso de uma estrutura baseada no DUA é um método válido para aumentar a motivação dos alunos.

Kumar e Wideman (2014), em um estudo de caso com alunos de um curso da área da saúde, apresentaram um curso em que foram aplicados os princípios do DUA. Os alunos receberam informações sobre a variedade de meios de representação, de engajamento e de expressão. Ao final do curso, os alunos foram entrevistados com o intuito de identificar como os atributos do DUA influenciaram sua percepção sobre a acessibilidade no curso. Os pesquisadores puderam identificar que os alunos se sentiam mais no controle do seu próprio processo de aprendizagem e mais confiantes para tomarem escolhas pessoais para melhor apoiar seu processo de aprendizagem. Isso evidencia a necessidade da inclusão dos princípios do DUA nos currículos dos cursos e nos planejamentos realizados por cada docente para realizarem suas práticas pedagógicas.

Existem quatro componentes altamente inter-relacionados que compõem o currículo do DUA: objetivos, métodos, materiais e avaliação.

Perspectiva da construção de objetivos e materiais

O DUA foi implementado como uma proposta que englobava orientações para a elaboração do material didático adaptado. Toyama (2019) ressaltou a essencialidade em trabalhar o conteúdo utilizando os princípios de inclusão, tal como o DUA.

Prais (2016) destaca a importância da construção de materiais didáticos pelos professores mediante perspectivas inclusivas a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva. Embora os recursos utilizados na construção dos materiais educativos para promover acessibilidade não sejam novos, seguir um guia a partir do DUA foi importante para entender as necessidades de adaptação de conteúdo didático (Martins; Amato; Eliseo, 2018).

Em um estudo realizado por Scott e Temple (2017), os autores chegaram à conclusão de que a criação de um software baseado em princípios do DUA pode ajudar na mesclagem da educação especial e da pedagogia em cursos on-line e no design e entrega de conteúdo em uma educação especial. Em outro estudo, dessa vez conduzido por Chuquimarca, Rodriguez e Bedón (2018), observou-se a importância do uso de tecnologias baseadas nos princípios do DUA como metodologia de ensino em um curso de Psicologia, com a finalidade de desenvolver competências digitais e a autonomia de aprendizagem nos alunos.

Dentre os estudos lidos, observou-se que vários deles propõem o uso de novos materiais como recursos didáticos para o ensino. Em estudo conduzido por Bongey, Cizadlo e Kalnbach (2010), os autores propuseram o uso de um site de cursos online a alunos de graduação em biologia, planejado e implementado a fim de fornecer os benefícios do DUA. Essa intervenção foi usada para expandir os aspectos representacionais, estratégicos e afetivos do curso.

Para que o conteúdo apresentado possa alcançar todos os discentes, acreditamos que o uso do DUA é extremamente necessário, uma vez que sua abordagem considera as diferenças entre as pessoas como uma regra e não como uma exceção. Os princípios do DUA devem ser usados para a criação de materiais, métodos, objetivos e avaliações, culminando, assim, em maiores expectativas em relação ao processo de aprendizagem. O DUA é uma ferramenta importante na condução de múltiplos processos de apresentação do conteúdo, proporcionando a todos os discentes uma educação mais inclusiva (Ricardo, 2017).

Uma educação para todos deve incluir alternativas para ser acessível e apropriada a todos os estudantes, independentemente das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências. Tendo por base a flexibilidade curricular, os docentes devem promover a inclusão de diferentes estratégias e materiais adaptados às necessidades de todos os estudantes, de forma a permitir que todos possam ter acesso à aprendizagem (Santos, 2019).

Perspectiva Didática de Métodos e Avaliação

Coy (2016) apresenta dez estratégias para difundir o DUA em cursos superiores. As estratégias incluem: identificação de barreiras à aprendizagem; alternativas para participação efetiva dos alunos durante as aulas e avaliações alternativas eficazes com base na relevância do construto metacognitivo, dos objetivos e da transparência.

Dentro da concepção didática do DUA, é muito importante se atentar para as falas dos estudantes e professores na construção das práticas inclusivas. Isso foi analisado por Bock (2019), que durante sua pesquisa ouviu os participantes com o objetivo de compreender se os princípios e diretrizes do DUA atendiam às suas expectativas no que se refere à oferta dos recursos e estratégias metodológicas que contemplem diferentes perfis de aprendizagem. O *framework* do DUA contemplou as falas dos participantes, revelando ser adequado para a aplicabilidade no planejamento e para a oferta de cursos

que se pretendem ser acessíveis, considerando, a priori, a existência de pessoas com diferentes características para participação e permanência nos cursos a distância.

Lima e Oliveira (2020) concluíram que a inclusão do DUA no contexto educacional trouxe inúmeras implicações, uma vez que vem contribuindo para gerar oportunidades iguais de aprendizagem. Dessa forma, conhecer o modelo de design inserido nas organizações educacionais é fundamental para entender as características, os desafios, os limites e suas contribuições para o alcance dos objetivos educacionais.

O DUA mostrou ser uma ferramenta que melhora o envolvimento dos alunos e contribui positivamente para as discussões e um melhor entendimento dos conteúdos no método de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que é uma das principais abordagens pedagógicas utilizadas nos programas de graduação em medicina (Fatima *et al.*, 2019).

Um estudo permitiu lançar alguma luz sobre a oportunidade e a sustentabilidade da implementação do DUA no ES. Essa pesquisa também forneceu alguns resultados encorajadores relacionados à realização de um curso universitário mais inclusivo, oferecendo aos alunos um ambiente de aprendizado flexível que permita a implementação de Tecnologias Educacionais. Isso foi possível graças à estrutura de aprendizado combinado do curso, que se aproveitou da rede ambiente para proporcionar aos alunos múltiplos meios de representação, interação e engajamento, como sugere a estrutura do DUA (Mangiatordi, 2018).

Assim, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, o planejamento docente, permeado por princípios inclusivos, amplia as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência (Prais, 2016).

O DUA tem sido utilizado massivamente na preparação de cursos online, o que tem impactado positivamente na aprendizagem dos alunos (Scott; Temple; Marshall, 2015; Lohmann *et al.*, 2018).

Smith (2012), em sua análise sobre como as pessoas aprendem com as instruções, como diferentes abordagens interferem no aprendizado e como as estratégias de ensino satisfazem as diferenças individuais na aprendizagem, conclui que o DUA oportuniza abordagens flexíveis inerentes aos formatos digitais e que isso pode ter um impacto positivo nas percepções dos alunos.

Em relação aos critérios avaliativos que compõem o currículo, os autores Morris, Milton e Goldstone (2019) propuseram, em seu estudo, analisar as atividades avaliativas de uma universidade, mostrando ser necessária uma maior diversificação nos métodos avaliativos, a fim de atender a demanda de alunos com e sem incapacidades. Concluíram que processos inclusivos de avaliação e de *feedback* no ensino superior, baseados nos princípios do DUA, priorizam múltiplos métodos avaliativos, que são essenciais para que a diversidade de nossos alunos seja reconhecida, valorizada e apoiada.

Sanchez Fuentes *et al.* (2016) discutem a necessidade de estudos para endossar o uso de metodologias inclusivas, sendo o DUA o paradigma mais apropriado e atual das leis educacionais chilenas. A perspectiva do DUA corrobora toda uma proposta de educação inclusiva. Da mesma forma, sabe-se hoje que é impossível pensar em inclusão sem considerar a acessibilidade (Schmitz; Reis, 2018).

Vários autores reconhecem que a abordagem do DUA se debruça nos processos de ensino e, em especial, em como tornar acessível o conhecimento independentemente das características de cada estudante. E ainda no fato de os professores em formação apresentarem certas dificuldades em pensar alternativas que potencializem uma abordagem que contemple a heterogeneidade dos estudantes (Lindemann, Bastos; Roman, 2017).

Apesar de o DUA estar na dianteira dessa nova era de concepções, de tendências e de possibilidades na educação especial, constata-se a ausência da inclusão desse modelo nas IES tanto públicas quanto privadas, apesar de existirem políticas públicas de acessibilidade e de inclusão referendadas pelo Ministério da Educação brasileiro (Ricardo, Saço e Ferreira, 2017). Assim, atendendo também a todos esses fatores, foi publicado o Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho, que reivindica uma Escola Inclusiva de Sucesso para Todos, partindo do DUA, para tornar a aprendizagem equitativa no acesso, na participação e no progresso e com uma abordagem multinível (Esteves, 2019).

Sugere-se que, à luz do paradigma do DUA, as instituições de ensino superior integrem uma política que incorpore os conceitos e os princípios do desenho universal para que possam responder eficazmente às necessidades de todos os estudantes (Martins, Borges e Gonçalves, 2019).

Tendo como referencial a adoção do princípio da educação para todos à luz do paradigma do DUA, devem-se incluir alternativas para que os cursos do ensino superior sejam acessíveis e apropriados a todos os estudantes, independentemente das suas origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências (Santos, 2019).

Segundo Bock (2019), o DUA contribui para a construção de processos educativos voltados ao acolhimento das necessidades dos diferentes perfis de estudantes do ensino a distância e coaduna com as bases teóricas e conceituais adotadas no que se refere à concepção de deficiência.

Por fim, entendemos que se os subsídios teóricos e práticos do DUA estiverem pontuados como componentes curriculares e/ou articulados com a prática dos docentes no ES durante sua formação inicial, conforme afirma Prais (2017), eles contribuirão com a consolidação da inclusão na Educação Básica por meio do planejamento e da execução de atividades pedagógicas mais adequadas a esse contexto. Ainda segundo a mesma autora, a organização do ensino inclusivo, baseada nos princípios do DUA, permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e o respeito às suas peculiaridades.

Dentre os 47 artigos relacionados na pesquisa, observamos que 13 discutem sobre as perspectivas profissionais relacionados ao DUA no ES. O DUA, na visão dos professores, é uma ferramenta auxiliar na prática pedagógica, pois possibilita o ensino mais plural, porém, em contrapartida, existe a necessidade de os profissionais se atualizarem e se prepararem para a utilização do conceito e dos princípios do DUA. É muito interessante observar como é representativa essa fatia no foco na educação superior e nas práticas decorrentes desse nível educativo.

Da totalidade de artigos encontrados na pesquisa, 10 artigos estudam sobre os aspectos relacionados ao impacto do uso do DUA no viver acadêmico dos alunos no ES. Os alunos consideraram o DUA uma ferramenta importante na redução das barreiras no ensino para alunos com e sem deficiências. Além disso, a integração dos princípios do DUA nas práticas pedagógicas implicaria numa maior autonomia aos alunos. Esse dado, continuidade do anterior, revela que mais da metade dos trabalhos analisados tem como foco o ES, o que claramente deixa evidenciado que esses dois aspectos centram na maioria das pesquisas sobre DUA no ES neste momento.

Ao total, nove artigos encontrados relatam sobre a construção de objetivos e materiais pensando na perspectiva do DUA. Esses trabalhos relataram que a criação de materiais na perspectiva inclusiva do DUA foi de grande relevância, sendo que o DUA foi considerado uma ferramenta útil na condução de múltiplos processos de apresentação do conteúdo, proporcionando a todos os discentes uma educação mais inclusiva.

Observamos que 18 trabalhos discutiram sobre a Didática de Métodos e Avaliação pensados sob a perspectiva do DUA. As múltiplas abordagens avaliativas propiciadas

pelo DUA tornaram a aprendizagem equitativa no acesso, oferecendo aos alunos um ambiente de aprendizado mais flexível. Alguns artigos trabalham dentro de mais de uma perspectiva.

Os dados apresentados revelam que muitos pesquisadores na atualidade focam seus estudos nos materiais ou nas didáticas, revelando seu interesse mais nesses aspectos do que nas próprias práticas, o que implica que a construção do conhecimento ainda está na fase mais teórica do que prática no tocante ao DUA, pois, como observamos, apenas têm alguma representatividade as práticas no ensino superior.

O presente estudo corrobora o estudo realizado por Bock (2019) sobre a incipiência de pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema DUA no ES. Ainda de acordo com Bock (2019), existem poucos estudos relacionando os temas DUA e ES. Essas informações indicam a necessidade urgente de ampliar os estudos sobre o DUA no ES, sempre observando as experiências de pesquisas realizados em outros países.

Muito ainda deve ser feito para colocar as práticas de DUA na educação superior e passar do plano teórico ao da ação nas universidades. Isso nos colocaria frente a experiências ímpares que nos permitiriam crescer baseados na pesquisa ação, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no modelo do desenho universal para a aprendizagem.

Para finalizar, embora nossa análise apenas tenha sido feita sobre 47 estudos, os dados revelam outras muitas pesquisas e relatos feitos, o que pode ser significativo para o crescimento do interesse por esse assunto no panorama da pesquisa sobre educação inclusiva no mundo e a colocação do valor das práticas educativas inclusivas na educação superior, neste caso com o desenho universal para a aprendizagem.

Várias limitações podem afetar os resultados dessa revisão. Pode acontecer que alguns artigos relevantes para essa pesquisa não constem entre os artigos selecionados na busca, pois podem não ter sido indexados por alguma base de dados selecionadas ou os autores podem ter utilizado palavras-chave diferentes das buscas durante a pesquisa. Vale lembrar que esta está focada na educação superior e que em outros níveis educativos há outros muitos trabalhos desenvolvidos.

6 ANÁLISES

Este capítulo é destinado às análises do Projeto Pedagógico do Curso, dos questionários respondidos pelos docentes participantes e também dos Planos de Ensino das disciplinas ministradas por eles.

6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE MEDICINA

Na Proposta Pedagógica Curricular do Curso (PPC) de Medicina, objeto desta análise, se inicia apresentando uma contextualização com características e informações importantes do município onde a instituição de ensino superior está instalada. Paralelamente a análise desse documento, acontece uma revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que forma parte do primeiro e que, em algum momento, faremos referências a ele.

O projeto apresenta informações históricas e atuais sobre o cenário da saúde no município, justificando, assim, a necessidade e a importância de uma instituição municipal com um curso de Medicina para a transformação da região. Além do curso citado, a instituição possui mais 14 cursos de graduação e alguns de pós-graduações *lato sensu* e também um Campus em outro município do estado.

A estrutura curricular do curso pautou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para o Curso de Medicina do MEC. Uma das características expostas para esse curso é a de ser de caráter construtivista e centrada no estudante, devendo criar condições para a prática médica, quesito que deve acontecer durante todo o curso. Assim, o PPC do curso preconiza a integração entre a teoria e a prática em todos os componentes curriculares elencados nele. Embora a ideia não seja desenvolvida, parece evidente que essa caracterização tenha a ver com uma perspectiva de inclusão para o desenvolvimento de diferentes capacidades.

Um fato a destacar é que o perfil do egresso e as habilidades essenciais para os candidatos a alunos que desejam fazer parte da instituição e do curso estão bem desenhados no PPC, porém esse assunto será abordado em outra parte desta análise.

Focando na análise aprofundada do PPC, surgiu a necessidade de definir três categorias e três subcategorias aproximativas importantes, derivadas da fundamentação teórica analisada e com foco no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como

norteadoras para sabermos se o PPC analisado possui elementos de Práticas Educativas Inclusivas e se tais fazem alusão às estabelecidas pelo DUA. A seguir, estão listadas estas categorias e subcategorias:

- Planejamento
- Práticas educativas inclusivas;
 - ✓ Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA);
 - ✓ Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA);
 - ✓ Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA);
- Formação de professores para as práticas educativas inclusivas.

Essas categorias, depois da análise, se configuraram como definitivas, pois atenderam aos aspectos resenhados no PPC com o nosso objetivo, sendo que apenas em uma delas foram destacadas subcategorias de análise para uma melhor compreensão do discurso. Ficam registradas, no quadro a seguir, as categorias e subcategorias elencadas.

Quadro 4 – Categorias e subcategorias de análise do PPC

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Planejamento	
Práticas educativas inclusivas	Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA) a. Conteúdos: Disciplinas de conhecimentos gerais. Habilidades e atitudes; b. Metodologias: Grupos tutoriais; Práticas em laboratórios; Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)
	Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA)
	Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA)
Formação de professores para as práticas educativas inclusivas	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

6.1.1 PLANEJAMENTO

As indicações ou menções em referência à como planejar não aparecem de forma explícita, porém existem nos documentos analisados algumas partes que podem ser

tomadas como elementos que configuram ideias para desenvolver planejamentos dentro da IESCO.

As disciplinas que compõem a Matriz Curricular estão explicitadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso de Medicina da IESG.

MATRIZ CURRICULAR						
1º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCI - Introdução ao Estudo da Medicina	6	72	36	108	90	
UCII - Conceção e Formação do Ser Humano	6	72	36	108	90	
UCIII – Metabolismo	6	72	36	108	90	
IESC1 - Interação em Saúde na Comunidade I	5	18	72	90	75	
HP1 - Habilidades Profissionais I	7	54	72	126	105	
UCCG1 – Libras	2	36	-	36	30	
UCCG1 - Educação Ambiental	2	36	-	36	30	
Total do Semestre	34	360	252	612	510	
Subtotal do Curso	34	360	252	612	510	
2º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCIV - Funções Biológicas	6	72	36	108	90	
UCV - Mecanismos de Agressão e Defesa	6	72	36	108	90	
UCVI - Abrangência das Ações de Saúde	6	72	36	108	90	
IESC2 - Interação em Saúde na Comunidade II	5	18	72	90	75	
HP2 - Habilidades Profissionais II	7	36	90	126	105	
UCCG2 - Educação das Relações Étnico-Raciais	2	36		36	30	
UCCG2 - História da Cultura Afro-brasileira e Indígena	2	36		36	30	
Total do Semestre	34	342	270	612	510	
Subtotal do Curso	68	702	522	1224	1020	
3º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCVII - Nascimento, Crescimento e Desenvolvimento	6	72	36	108	90	
UCVIII - Percepção, Consciência e Emoção	6	72	36	108	90	

UCIX - Processo de Envelhecimento	6	72	36	108	90	
IESC3 - Interação em Saúde na Comunidade III	5	18	72	90	75	
HP3 - Habilidades Profissionais III	7	36	90	126	105	
UCCG3 - Ética e Cidadania	2	36		36	30	
UCCG3 – Empreendedorismo	2	36		36	30	
Total do Semestre	34	342	270	612	510	
Subtotal do Curso	102	1044	792	1836	1530	
4º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCX - Proliferação Celular	6	72	36	108	90	
UCXI - Saúde da Mulher, Sexualidade Humana e Planejamento Familiar	6	72	36	108	90	
UCXII - Doenças Resultantes da Agressão ao Meio Ambiente	6	72	36	108	90	
IESC4 - Interação em Saúde na Comunidade IV	5	18	72	90	75	
HP4 - Habilidades Profissionais IV	7		126	126	105	
Total do Semestre	30	234	306	540	450	
Subtotal do Curso	132	1278	1098	2376	1980	
5º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCXIII – Dor	6	72	36	108	90	Todas as disciplinas do 1º ciclo (1º ao 4º período)
UCXIV - Manifestações das Infecções	6	72	36	108	90	
UCXV - Manifestações Abdominais	6	72	36	108	90	
IESC5 - Interação em Saúde na Comunidade V	4		72	72	60	
HP5 - Habilidades Profissionais V	14		252	252	210	
Total do Semestre	36	216	432	648	540	
Subtotal do Curso	168	1494	1530	3024	2520	
6º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCXVI - Problemas Mentais e de Comportamento	6	72	36	108	90	
UCXVII - Perda de Sangue	6	72	36	108	90	
UCXVIII - Fadiga, Perda de Peso e Anemias	6	72	36	108	90	
IESC6 - Interação em Saúde na Comunidade VI	4		72	72	60	

HP6 - Habilidades Profissionais VI	14		252	252	210	
Total do Semestre	36	216	432	648	540	
Subtotal do Curso	204	1710	1962	3672	3060	
7º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCXIX - Locomoção e Preensão	6	72	36	108	90	
UCXX - Distúrbios Sensoriais, Motores e da Consciência	6	72	36	108	90	
UCXXI - Dispneia, Dor Torácica e Edema	6	72	36	108	90	
IESC7 - Interação em Saúde na Comunidade VII	4		72	72	60	
HP7 - Habilidades Profissionais VII	14		252	252	210	
TCC e Orientações 1	2	36		36	30	
Total do Semestre	38	252	432	684	570	
Subtotal do Curso	242	1962	2394	4356	3630	
8º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
UCXXII - Distúrbios Nutricionais e Metabólicas	6	72	36	108	90	
UCXXIII - Manifestações Externas das Doenças e Iatrogenias	6	72	36	108	90	
UCXXIV – Emergências	6	72	36	108	90	
IESC8 - Interação em Saúde na Comunidade VIII	4		72	72	60	
HP8 - Habilidades Profissionais VIII	14		252	252	210	
TCC e Orientações 2	2	36		36	30	
Total do Semestre	38	252	432	684	570	
Subtotal do Curso	280	2214	2826	5040	4200	
9º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
Saúde da Criança I	18		324	324	270	Todas as disciplinas do 2º ciclo (5º ao 8º período)
Saúde do Adulto I	18		324	324	270	
Saúde da Mulher I	18		324	324	270	
Total do Semestre	54	0	972	972	810	
Subtotal do Curso	334	2214	3798	6012	5010	
10º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
Saúde da Criança II	18		324	324	270	
Saúde do Adulto II	18		324	324	270	

Saúde da Mulher II	18		324	324	270	
Total do Semestre	54	0	972	972	810	
Subtotal do Curso	388	2214	4770	6984	5820	
11º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
Saúde da Família e Comunidade I	18		324	324	270	
Urgências e Emergências no Adulto / Criança	29		522	522	435	
Saúde do Adulto III	18		324	324	270	
Total do Semestre	65		1170	1170	975	
Subtotal do Curso	453	2214	5940	8154	6795	
12º Período (Semestre)						
COMPONENTES CURRICULARES	CR	Carga Horária			Horas / 60 m	Pré-Requisitos
		AT	AP	Total		
Saúde da Família e Comunidade II	18		324	324	270	
Saúde Mental/Saúde do Idoso	9		162	162	135	
Saúde do Adulto IV	18		324	324	270	
Optativo	9		162	162	135	
Total do Semestre	54	0	972	972	810	
Subtotal do Curso	507	2214	6912	9126	7605	

Fonte: Projeto Pedagógico IESG (2020).

Essa grade curricular, organizada em 12 semestres, expõe que o curso está organizado com um componente curricular que alterna a teoria e a prática, porém com maior carga teórica. Destacam-se duas singularidades: a importância dada à prática dentro da comunidade com interação saúde-comunidade, que deve ser realizada durante os quatro primeiros anos e, de outro lado, a importância dada ao desenvolvimento de habilidades profissionais com presença em oito semestres.

Assim, aparece no PPC que, antes do início de cada semestre letivo, a instituição promove uma semana com atividades de planejamento que incluem também palestras e oficinas de formação e capacitação, sendo que a participação dos docentes é obrigatória nesse período. Esse processo de formação e capacitação deve incluir um amplo espectro de habilidades, conhecimentos e atividades, tais como:

- a) metodologia educacional;
- b) avaliação;
- c) métodos de investigação;
- d) organização e planejamento institucional;
- e) métodos de comunicação audiovisual;
- f) desenvolvimento de projetos;
- g) desenvolvimento de programas educativos e de investigação baseados nas necessidades da população local, regional e nacional;

- h) princípios básicos dos processos administrativos;
- i) programas de qualidade;
- j) humanismo e profissionalismo médicos;
- k) características, organização e funcionamento do Sistema de Saúde (PPC, 2020, p. 49).

Certamente que essa descrição explícita de elementos a serem incorporados na formação dos professores para melhorarem suas práticas docentes estabelece critérios nas ações de planejamento a serem desenvolvidas.

É importante ressaltar que consta nesse PPC analisado, que ele está “[...] baseado em uma metodologia de ensino que deve contemplar o perfil acadêmico e profissional, as habilidades, as competências e os conteúdos para que o estudante aprenda a aprender” (PPC, 2020, p. 77), inequivocamente focado nas metodologias ativas, facilitando seu engajamento num processo de educação permanente, aspectos que deveriam transparecer nos planejamentos. Partimos, pois, do entendimento de que o planejamento, para a ministração dos componentes curriculares pelos docentes num curso de Medicina, deve necessariamente ser baseado em metodologias ativas de ensino, e estas se caracterizam pela busca e integração de saberes com atitudes pautadas na reflexão sobre a prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências (Berbel; Gamboa, 2011). Nesse método, o aluno é o protagonista do aprendizado. Para tanto, destaca-se a promoção de proatividade, ou seja, o comprometimento do aluno no processo, vinculação da aprendizagem à realidade e à capacidade para nela intervir, além da colaboração e cooperação entre pares (Sayyah *et al.*, 2017).

Também aparece no PPC que os docentes devem possuir uma visão global da profissão médica, e não somente dominar os conhecimentos que o exercício de sua especialidade venha a requerer, algo que pode ser entendido como um tipo de princípio que, de forma transversal, esteja no foco dos objetivos do curso. De igual forma, focado na atualização docente e na capacitação, está escrito que é importante a participação contínua dos acadêmicos em congressos, cursos, oficinas e programas de formação.

Portanto, mesmo que não haja uma menção explícita ou específica quanto ao planejamento das atividades de ensino no texto do documento denominado PPC, podemos entender que essa série de orientações amplas servem para norteá-lo como princípios gerais para todos os docentes do curso.

6.1.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Como pode ser observado no quadro 3, exposto anteriormente, não existe nenhuma proposta adaptada ou com referência clara de inclusão nos títulos das disciplinas da grade curricular, algo normal por outro lado, dada a especificidade do curso.

Sobre a existência no PPC de alguma menção às práticas educativas inclusivas, a partir da nossa análise, vemos que realmente existe um tratamento explícito sobre algumas práticas pedagógicas que fazem parte dele.

Isso ocorre quando o documento sugere que se deve assegurar a concretização de “[...] práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios democráticos, no pluralismo de ideias, no respeito às diferenças e na diversidade de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem” (PPC, 2020, p. 32). Essa afirmação é claramente uma proposta para que os docentes trabalhem pensando nas diversidades, portanto na prática pedagógica educativa inclusiva.

Existe também outra menção específica a “Respeito à Diversidade” (PPC, 2020, p. 32) e sabemos que esse respeito à diversidade é elemento basilar de qualquer prática pedagógica inclusiva. O Respeito à Diversidade também é citado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020 p. 196) e perpassa o planejamento e os saberes e as práticas docentes, sendo um elemento de respeito a todos.

O aluno que participa de atividades de formação com conteúdo de cunho inclusivo e/ou com respeito às diversidades, acaba se familiarizando com essa prática e se torna um multiplicador dos conceitos e ensinamentos recebidos, tanto com os iguais, quanto com os diversos. Assim, torna-se extremamente importante a ampliação de tais orientações aos profissionais, pois somente a menção pode não evidenciar a relevância do tema inclusivo na formação dos discentes.

Devemos considerar que essa orientação, além da parte correspondente à interação com outras pessoas que configuram diversidades muito amplas, dentro das próprias salas de aula também aparece essa variedade de pessoas, fato que deve estar presente em qualquer planejamento, ultrapassando o olhar apenas focado nos sujeitos com deficiência. Essa explicitação deve ser considerada não apenas como uma orientação e sim como uma forma de senha de identidade para as práticas a serem desenvolvidas pelos docentes.

Poderíamos considerar, desde uma visão ampla, que quando anteriormente nos referíamos às diretrizes para utilizar metodologias ativas presentes no PPC, estas podem ser consideradas uma forma de orientar o atendimento à diversidade. Portanto, temos

nessa proposta uma outra forma de orientação para as práticas educativas inclusivas que devem transparecer na instituição.

6.1.2.1 MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (PRINCÍPIO 1 DUA)

As diversas formas como se apresentam os conteúdos é um dos princípios do DUA. Qualquer indicação sobre esse assunto que possa aparecer nos documentos norteadores da IESCO pode servir como pista para encontrar nosso objetivo e um atendimento à diversidade mais equitativo.

Baseado no delineamento das práticas educativas inclusivas, é de extrema importância saber se a Proposta Pedagógica do Curso faz menção ou orientações às múltiplas formas de apresentação do conteúdo, porém também foi necessário incluir aspectos relativos à metodologia, o que configurou duas subcategorias.

a. Conteúdos

Analisamos aqui se o PPC faz menção de algumas formas para a apresentação dos conteúdos e, para tanto, trabalhamos na descrição da operacionalização dos conteúdos modulares do 1º ao 8º semestre presentes no projeto do curso (PPC, 2020, p. 78 a 83):

i) Disciplinas de conhecimentos gerais

Está descrito no PPC que os “[...] conteúdos técnico-científicos do currículo são, em cada módulo, integrados” (PPC, 2020, p. 79), de modo que, a partir da discussão de problemas, tais campos do conhecimento possam ser explorados de forma progressiva e estruturados. Assim, o fato de serem integrados corresponde a uma proposta de interdisciplinaridade, favorecendo mais possibilidades de compreensão e aprendizagem para os acadêmicos.

Sob o ponto de vista estrutural, o primeiro ano aborda sistemas regulatórios e estruturas orgânicas, respondendo pela organização somato-funcional do organismo humano. O segundo ano lida com ciclos de vida, trabalhando os processos de desenvolvimento do indivíduo em fases da vida (embriogênese, nascimento, crescimento, vida adulta, envelhecimento e morte) e sua relação com o meio. O terceiro e quarto anos trabalham processos clínicos e manifestações da doença, organizados em módulos cuja ênfase é a integração sistêmica das diversas manifestações fisiopatológicas de maior interesse médico (PPC, 2020, p. 78). Essa organização curricular parece indicar uma

sequência de conteúdos, uns fundamentados nos anteriores, em forma de espiral crescente para ajudar na estruturação e na integração das aprendizagens.

ii) Habilidades e atitudes (informações em saúde, comunicação, habilidades clínicas e cirúrgicas)

A forma de apresentação dos conteúdos para as habilidades conta com laboratórios específicos de treinamento e, para tanto, segue um programa específico e gradual, associado aos temas dos módulos/semestre, incluindo: Habilidades de comunicação profissional-paciente; Semiologia e propedêutica clínica; Técnicas e procedimentos clínicos; Profissionalismo e desenvolvimento de atitudes profissionais e pessoais; Trabalho e relação com equipes e Informática e tecnologia médica.

Esses treinamentos terão periodicidade semanal e seguirão um calendário específico. Esses aprendizados serão reforçados nos momentos de atividades nas Unidades Curriculares de Integração Ensino-Serviços-Comunidade (PPC, 2020). Essa disciplina permite aos alunos, desde os anos iniciais, ter contato com a comunidade, dentro das habilidades adquiridas em cada período e esse contato traz um componente motivador as aulas.

Podemos intuir, a partir dessa forma prática de apresentação dos conteúdos de habilidades, que com ela se permite que os estudantes possam aprender pela modelagem sobre atividades concretamente, ou seja, de forma experiencial, fato que pode ser considerado mais abrangente do que a simples teoria.

b. Metodologias

A metodologia em foco requer um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e que sejam relevantes.

O modelo pedagógico do curso de Medicina dessa Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil é fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista (PPC, 2020), com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que prioriza a aprendizagem baseada em problemas como metodologia de ensino-aprendizagem central.

As principais diretrizes marcadas são: estruturação modular, viabilizando a interdisciplinaridade; currículo nuclear comum a todos os estudantes, proporcionando a oportunidade de vivenciar módulos e práticas eletivas, cuja função é permitir a individualização do currículo; ensino baseado na pedagogia da interação, com conteúdo das ciências básicas e clínicas desenvolvidos de forma integrada com os problemas prioritários de saúde da população; ensino centrado nas necessidades de aprendizagem dos estudantes e no professor como facilitador; contato do estudante de Medicina com as realidades de saúde e socioeconômicas da comunidade desde o primeiro ano do curso; adoção da avaliação formativa; terminalidade do curso em seis anos.

Dentro dos métodos empregados na ministração dos componentes curriculares aos discentes, o principal denomina-se CDEER: **C**ognição, **D**emonstração, **E**xplicação, **E**xecução, **R**epetição. Esse método pressupõe a discussão prévia com o estudante dos conhecimentos inerentes à realização da tarefa. A demonstração da tarefa é feita pelo professor (docente do programa), em tempo real, sem interrupções ou comentários. A seguir é realizada nova demonstração, com as explicações do professor. A execução, por parte do aprendiz, é supervisionada pelo docente e com retroalimentação, e, por fim, a é feita a repetição para a aquisição de destreza, em outras oportunidades de aprendizagem, monitorada pelo docente (PPC, 2020). A cada período, há um aumento gradual na complexidade das habilidades ensinadas, porém, sempre com a repetição das habilidades aprendidas nos períodos anteriores.

A metodologia utilizada nos módulos de Habilidades Profissionais (do primeiro ao oitavo período, totalizando 8 módulos de habilidades profissionais) baseia-se nas metodologias ativas e participativas, mediante problematização, simulação realística, jogos dramáticos, dinâmicas de grupo, prática entre pares nos laboratórios, prática com pacientes-atores, prática com pacientes reais, nos vários cenários de aprendizado, de acordo com o nível de complexidade (PPC, 2020).

Conforme adiantado, também a modelagem parece estar dentro das alternativas metodológicas incluídas no módulo, sendo que essa é considerada bastante inclusiva pelo fato de inserir teoria e prática em forma de execuções, que são realizadas na sequência pelos estudantes.

Com essa informação explicitada no PPC, pode-se concluir que são muitas as estratégias metodológicas que aparecem no curso dessa instituição e que todas elas combinadas formam um elenco de possibilidades para atender a variabilidade dos estudantes e procurar as aprendizagens mais eficientes.

Vale salientar que essa metodologia merece especial atenção, por isso a utilização de apartados individualizados a três estratégias: grupos tutoriais, práticas em laboratórios e aprendizagem baseada em equipes.

i) Grupos tutoriais

São definidos no PPC que esses grupos são constituídos por 10 a 12 alunos mediados por um tutor, que tem a função de discutir os problemas planejados para o módulo de estudo em questão, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Nos grupos, cada estudante consegue expressar suas ideias e isso propicia que o docente possa realmente saber o quanto o aluno sabe e consegue entender do assunto que está sendo trabalhado.

Complementarmente, a partir dessa perspectiva metodológica, as possibilidades de ver os avanços e a participação dos estudantes é maior que em outras situações, podendo ser praticado um processo constante de avaliação formativa. O professor pode exercer em toda sua plenitude o conjunto de papéis que envolvem o processo educacional, não se limitando apenas a “transmitir conhecimento” (PPC, 2020, p. 50).

Esta metodologia transcorre sequencialmente em três tempos para cada situação de aprendizagem (PPC, 2020, p. 83):

No primeiro tempo, o grupo identifica o que já sabe a respeito do problema e fórmula os objetivos de aprendizagem necessários para aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios.

No segundo tempo, o estudo individual tem como finalidade o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pré-definidos;

No terceiro tempo, o grupo se reúne novamente para discussão do que foi estudado individualmente.

Nos Grupos Tutoriais, essa forma de estudar e de participar se dá em torno de “problemas” que são discutidos obedecendo à metodologia dos 7 (sete) passos:

1. Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos;
2. Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado;
3. Oferecer explicações para essas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto;
4. Resumir essas explicações;
5. Estabelecer objetivos de aprendizagem que levem o aluno ao aprofundamento e complementação dessas explicações;
6. Estudo individual, respeitando os objetivos alcançados;

7. Rediscussão no grupo tutorial dos avanços do conhecimento obtido pelo grupo.

Esses passos permitem estabelecer um processo organizado e sequencial que otimiza o tempo e rentabiliza os resultados com uma participação efetiva e uma discussão sobre os problemas em grupo.

ii) **Práticas em laboratórios**

Segundo essa proposta, os conhecimentos são orientados associando teoria e prática, sendo os primeiros anos do curso médico um período mais fundacional. No entanto, progressivamente, desde o início do curso, o estudante vai se apropriando de um instrumental teórico-prático profissionalizante compatível com seu nível de desenvolvimento.

“Tais práticas são realizadas no Laboratório Morfofuncional, Laboratório de Práticas Funcionais e demais laboratórios específicos da instituição” (PPC, 2020, p. 81). As atividades em laboratório, com objetivos bem definidos, têm periodicidade semanal e seguirão um calendário específico.

iii) **Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)**

A metodologia adotada na subárea de Tutoria é o TBL, uma variante fundamentada no *Problem Based Learning* (PBL), em português Aprendizagem Baseada em Problemas (PPC, 2020), em que os módulos são desenvolvidos sob a forma de situações-problemas com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

Essa forma de trabalhar está planejada com duas horas de duração, uma vez por semana, com turmas de até 30 alunos. As sessões interativas de TBL têm a finalidade de contribuir para a sistematização de conteúdos e indicação de meios para ajudar na análise dos problemas que estiverem sendo abordados pelos alunos nos grupos tutoriais. Complementarmente, as sessões de TBL podem alternar com conferências proferidas por professores do curso ou convidados, em ambos os casos são realizadas por especialistas nos temas abordados (PPC, 2020).

As múltiplas formas de apresentação do conteúdo oportunizam aos alunos, que aprendem de diferentes formas, entender e compreender os conteúdos ministrados e assimilá-los de forma gradativa e progressiva. Os conteúdos são apresentados repetidamente em vários momentos e em disciplinas diferentes, o que possibilita ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos. A abrangência das metodologias

permite que esses conteúdos recebam um tratamento específico e, por sua vez, diversificado, com uma carga prática e experiencial muito importante. Tudo isso configura algumas das ideias apresentadas no princípio do DUA e nas diretrizes sobre as diversas formas de apresentação das aprendizagens.

6.1.2.2 MÚLTIPLAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO (AVALIAÇÃO) DA APRENDIZAGEM

Em relação à existência no PPC de orientações em relação às múltiplas formas de avaliação da aprendizagem, o projeto do curso orienta que “[...] se deve realizar avaliações sistemáticas que possibilitem o diagnóstico, as ações formativas e de replanejamento atinentes aos processos institucionais” (PPC, 2020, p. 32). Portanto, teoricamente se recolhe uma excelente perspectiva do que deve ser a avaliação como diagnóstico, seguida de ações que permitem melhorar o processo instrutivo, ultrapassando o conceito de medida e possibilitando a reflexão sobre a própria prática a partir do diagnóstico.

Para o aprendizado, utilizam-se variados cenários avaliativos que, em muitos dos casos, se organizam em forma de observação das práticas, as quais obedecem também a um crescente grau de complexidade.

Concretamente, nos primeiros períodos do curso, o aluno é inserido em situações básicas nos laboratórios de simulação realística e, com o avanço dos conhecimentos, é inserido nas unidades básicas de saúde, nos ambulatórios gerais e de especialidades e nos hospitais de ensino.

Existe uma menção sobre a utilização da autoavaliação, sendo que a capacidade de autoavaliação é uma habilidade que se pode e se deve adquirir nas primeiras etapas do processo de formação do adulto jovem. Ela permite manter os níveis de exigência pessoal em patamares elevados, além de desenvolver a habilidade de criticar o seu próprio trabalho e melhorá-lo de forma constante. Evita-se, com isso, o “[...] autocontentamento fácil [...]” que, normalmente, não corresponde à realidade (PPC, 2020, p. 50).

No processo avaliativo, indica-se que se faz necessário compreender as competências por meio dos desempenhos do estudante, na realização das atividades propostas em cada módulo. Essa avaliação apresenta-se coerente com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, levando em conta a multidimensionalidade do processo educacional que supere os limites da teoria da medida, promovendo o diagnóstico constante para avaliação da efetividade do Projeto Pedagógico e a compreensão do

processo de construção/apropriação do conhecimento/desenvolvimento de competências dos estudantes por meio das suas produções, vivências e ações na sua trajetória de formação profissional (PPC, 2020).

Assim, no curso de Medicina dessa Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil, a avaliação engloba as dimensões somativa e formativa, de modo a permitir o diagnóstico do desenvolvimento do estudante nos diferentes momentos do processo pedagógico, no que diz respeito a conhecimentos adquiridos, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe refazer trajetórias e recuperar conteúdos não dominados no percurso. E, ao Curso/Instituição, é possível acompanhar o desenvolvimento das competências que compõem o perfil do egresso com a participação dos diferentes segmentos, (PPC, 2020).

Durante todo o curso e em todos os módulos, os estudantes são submetidos à avaliação formativa, de acordo com critérios comportamentais, éticos, sociais, bem como com o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da prática médica. No processo de avaliação formativa, o *feedback* é constantemente proporcionado ao estudante, o que lhe possibilita identificar suas capacidades e fragilidades, favorecendo o seu desenvolvimento em relação à prática de aprender a aprender (PPC, 2020).

Os instrumentos de avaliação e os procedimentos metodológicos do curso de Medicina são definidos pelos professores dos respectivos módulos e constam nos Planos de Ensino aprovados pela coordenação do curso e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

A Avaliação por si só não deve ser entendida como um instrumento de medida e tomada de decisões unicamente do aluno, mas sim transcender a forma como se ministra a aula e se apropria dos conteúdos, ou seja, deve ser uma avaliação formativa, que deveria ser realizada diariamente, no decorrer do processo, sendo necessário o uso de diversos instrumentos para realizá-la (PPC, 2020).

Nesse contexto, propõe-se um sistema de avaliação que integre diferentes meios para avaliar os objetivos de aprendizagem. São utilizados como instrumentos de avaliação: avaliações práticas nos diversos cenários de aprendizagem práticas; o *mini-clinical evaluation exercise* (MINI-CEX), o *objective structured clinical examination* (OSCE); diário de bordo, portfólio, seminários, mapa conceitual, discussão de grupo, avaliação escrita e oral, entre outros. Para que a avaliação cumpra seu papel, os

professores devem propiciar em todos os instrumentos de avaliação utilizados um *feedback* dos resultados (PPC, 2020).

Considerando a especificidade de cada módulo, para o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Medicina foram delineadas as seguintes normas. Os instrumentos de avaliação em cada modalidade (somativa e formativa) são definidos pelos professores de acordo com as especificidades de cada módulo e subárea e, conforme já mencionado, devem constar nos Planos de Ensino aprovados pela coordenação do curso e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

O módulo de Habilidades Profissionais segue os mesmos critérios de avaliação descrito acima, com a diferença de que a média, tanto bimestral quanto ao final do módulo, é obtida pela média aritmética simples de todas as subáreas em cada módulo. Para a aprovação, é necessário obter média final igual ou maior que 6,0 (seis) e presença mínima de 75% em cada uma das subáreas do módulo. Caso ocorra a reprovação em uma subárea, o estudante estará reprovado no módulo, mas como as notas são independentes nesse módulo, deverá cursar novamente apenas a subárea na qual foi reprovado (PPC, 2020).

A importância de proporcionar ao aluno múltiplos meios avaliativos torna a avaliação um ato bem mais isonômico, pois seremos capazes de compreender se o conteúdo ministrado permitiu a todos os alunos a mesma compreensão ou conhecimento necessário para a vida profissional.

6.1.2.3 MÚLTIPLAS FORMAS DE MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Sobre a existência no PPC de múltiplas formas de motivação para as aprendizagens, pode-se afirmar que o Curso apresenta um Projeto Pedagógico centrado no aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando as metodologias ativas de aprendizagem e orientado para a comunidade (PPC, 2020).

A pedagogia da interação supera com vantagens a pedagogia da transmissão passiva de conhecimentos, utilizada nos métodos tradicionais de ensino, promovendo o aperfeiçoamento contínuo das atitudes, dos conhecimentos e das habilidades dos estudantes. Facilita o desenvolvimento do seu próprio método de estudo, possibilitando ao aluno que aprenda a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados, bem como a trabalhar em equipe e a aprender a aprender.

A Prática Médica Baseada em Evidências é norteadora do cotidiano clínico de diagnose e terapêutica, buscando sempre indicar quais são os procedimentos mais seguros e eficazes para os pacientes.

Ainda poderia ser colocada nessa categoria a Interação Ensino-Serviço-Comunidade, que o PCC coloca como algo obrigatório. Constituída como atividade desenvolvida em um dos turnos do dia (1º ao 4º período com 5 horas/aula com grupos de 4 a 6 alunos; e do 5º ao 8º período com 4 horas/aula e grupos de 6 a 8 alunos), acontece uma vez por semana, com conteúdo teórico-práticos relacionados com as demais Unidades Curriculares, priorizando o enfoque biopsicossocial e bioético.

São realizadas através de grupos de estudo e atividades supervisionadas nos serviços de saúde, integrando-se com equipes multiprofissionais da Secretaria de Saúde do Município onde a instituição está situada e de municípios vizinhos, adotando a metodologia problematizadora e de investigação científica, o que se configura como uma prática social muito envolvente e motivadora para o estudantes, que logo passam à ação, diferentemente de outros cursos em que os contatos com a realidade profissional demoram a acontecer. Os campos de atuação são os ambientes comunitários, as equipes do Programa Saúde da Família, os serviços de saúde de primeiro nível de atenção, de segundo nível (UPAs), de terceiro nível (Hospitais Conveniados) (PPC, 2020).

A motivação é o combustível da aprendizagem, pois é nela que o indivíduo se apoia para alcançar os objetivos desejados. A metodologia empregada possibilita ao aluno ser o seu principal motivador, pois nela ele demonstra, de forma efetiva, o que pensa e percebe sobre os conteúdos. A oportunidade, nos anos iniciais, de o aluno ter contato com a população e com os elementos que irá trabalhar enquanto profissional já o motiva e o instiga a escolher a área e o que quer como futuro profissional.

6.1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Em relação à menção no PPC do curso da formação de professores para as práticas educativas inclusivas, concluímos, a partir da nossa análise, que a qualificação docente faz parte do planejamento orçamentário, pedagógico e das políticas de incentivo de formação continuada tanto do Curso de Medicina quanto da Instituição de Ensino como um todo.

A formação de professores para quaisquer práticas, em geral, ocorre por meio da oferta de bolsas aos docentes efetivos para capacitação em pós-graduação *stricto sensu*,

assim como pela busca de parcerias com outras IES, pela oportunidade de aprimoramento contínuo por meio das semanas pedagógicas realizadas semestralmente na Instituição e pela ajuda de custo oferecida como incentivo para a participação dos docentes em fóruns, congressos, simpósios e eventos científicos (PPC, 2020). O PPC apresenta vários tópicos de aperfeiçoamento docente *stricto e lato sensu*.

Outro ponto importante citado no PPC é que ele se compromete a “[...] assegurar as condições necessárias ao cumprimento dos planos de trabalho do corpo docente e técnico-administrativo da instituição” (PPC, 2020, p. 32). Isso também possibilita a autonomia do profissional e sua formação para atuar na instituição.

De outro lado, no PPC de alguma forma se indicam no processo de capacitação docente obrigatória da instituição alguns itens que poderiam incluir essas práticas, embora isso não seja explícito, pois esse processo de formação acadêmica deve incluir espectro de habilidades, conhecimentos e atividades, tais como: metodologia educacional; avaliação; métodos de comunicação audiovisual ou desenvolvimento de projetos, dentre outros. (PPC, 2020).

Apesar de menções explícitas sobre a formação e o aperfeiçoamento docente, não encontramos elementos robustos no texto do documento denominado PPC sobre a formação para as práticas educativas inclusivas. Porém, reafirmamos que a formação em práticas educativas inclusivas é um elemento de grande importância profissional e essencial para a compreensão do outro e da diversidade dos indivíduos.

6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Realizamos a pesquisa por meio de um formulário semiestruturado facilitado, usando a plataforma Google Forms. O questionário foi enviado para cada participante por meio de *e-mail* pessoal, obtido na secretaria do curso. O formulário foi enviado a todos os 70 docentes do quadro, todos efetivos, e obtivemos 20 respostas. Iremos analisar aqui essas respostas desde a perspectiva metodológica adotada, classificando-as com a perspectiva de aprofundar os dados proporcionados por essa amostra.

Cabe-nos ressaltar que os dados aqui apresentados são, desde o ponto de vista científico de pesquisa, apenas a expressão de um pequeno número de docentes sobre as questões definidas, portanto não é algo que possa ser generalizado. Porém, esses resultados podem marcar tendências e também uma opinião particular e muito contextualizada, que pode se juntar a outras pesquisas com esse mesmo foco e, dessa forma, poder contribuir para melhoria da educação.

As perguntas do questionário estão relacionadas aos seguintes temas:

- Caracterização dos indivíduos;
- Formação dos professores;
- Conhecimentos sobre as práticas educativas inclusivas e seus métodos de ensino.

Quanto à caracterização dos 20 respondentes aos questionários, 12 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Algo normal considerando o perfil do quadro de docentes do curso que majoritariamente é composto por mulheres.

Relacionado à formação profissional, registramos 10 docentes graduados em Medicina, 5 graduados em Enfermagem, 3 graduados em Psicologia, 1 graduado em Biomedicina e 1 graduado em Fisioterapia. Aprofundando na formação dos docentes, obtivemos que 5 deles têm especialização em Saúde Pública, 12 tem título de Mestrado e 2 deles tem título de Doutorado. Os dados revelam que, entre a amostra, os docentes possuem perfis de áreas de conhecimento diversos e, de outro lado, a configuração do grupo no que diz respeito à especialização e à pós-graduação conota que nem todos os docentes possuem esse quesito, provavelmente pelo fato de serem profissionais da área da saúde que contribuem com o curso.

Quando o tema da pergunta é sobre o tempo de experiência profissional na docência de ensino superior, obtivemos que:

- 9 docentes têm entre 6 meses e 2 anos de profissão;
- 4 docentes têm 4 anos de docência;
- 3 docentes têm 5 anos de carreira acadêmica;
- 2 docentes têm 8 anos de carreira;
- 1 possui 10 anos e 1 tem 15 anos de docência.

Quanto à experiência profissional na área acadêmica, mais especificamente em sala de aula, observamos que a grande maioria (16 docentes) possui no máximo 5 anos de carreira, ou seja, possuem relativamente pouca experiência na carreira docente, sendo que 9 deles não tem nem dois anos de experiência docente. Lembremos que o curso teve sua primeira turma matriculada em 2016, portanto poderíamos levantar a hipótese de que esses docentes ingressaram recentemente. Isso pode significar pouca experiência em sala de aula ou uma segunda opção de formação, fato que pode gerar dificuldades na compreensão das diversidades ou pouca capacitação para as atividades acadêmicas, muitas vezes gerando insegurança e baixíssimas informações sobre métodos pedagógicos.

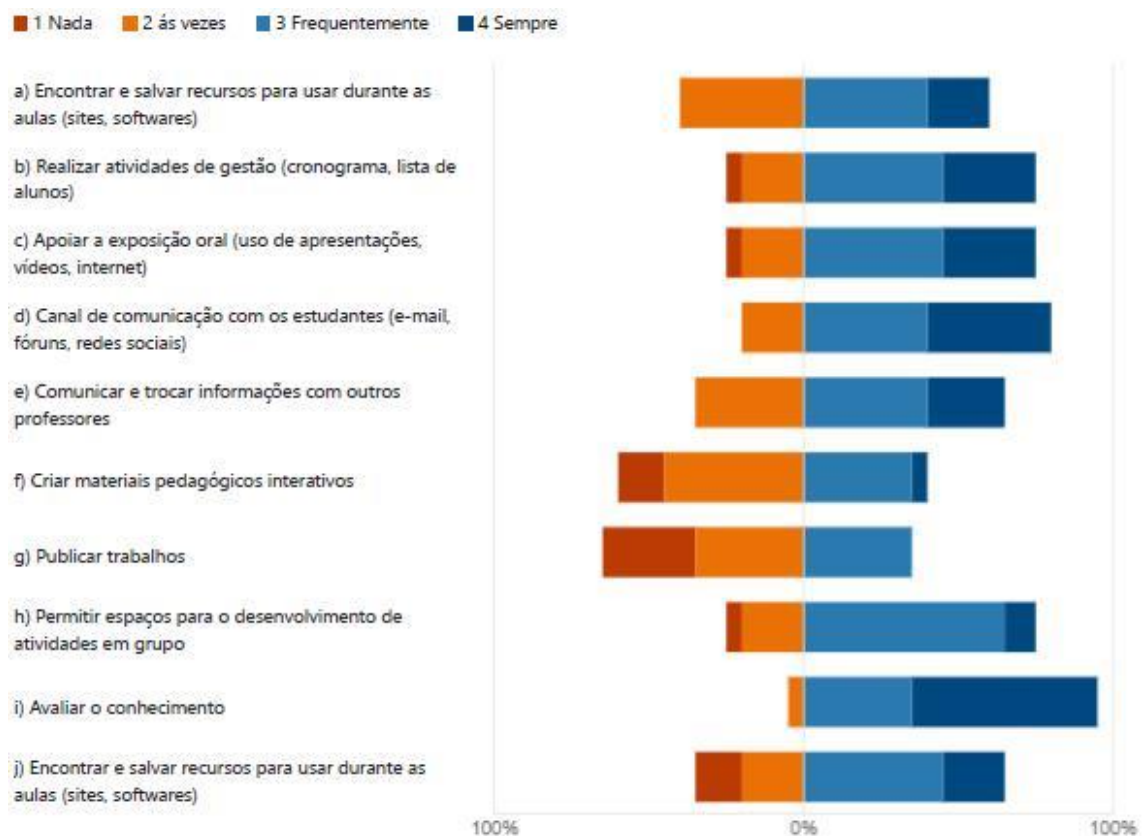
Dentre as disciplinas ministradas, 8 docentes lecionam a mesma disciplina em períodos diferentes, 3 trabalham a disciplina TBL e tutoria, 2 ministram a disciplina Morfofuncional e os outros 7 pesquisados se dedicam a disciplinas de habilidades médicas. Portanto, são vários os componentes curriculares em que os participantes atuam, e isso nos fornece uma variabilidade em referência aos dados coletados. O que pode refletir na diversidade das respostas é a baixa significância em comparação aos métodos adotados, uma vez que as disciplinas exigem tempo e comprometimentos ou técnicas diferentes, incapacitando realizar uma relação entre as práticas.

Quando questionados sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, 7 dos professores descreveram o PBL e o TBL como seu principal método; 7 deles relataram que a aula invertida e colaborativa são as mais utilizadas. Os altos números do uso de metodologias ativas ocorrem principalmente porque o método utilizado na instituição pesquisada é o método ativo. Outros docentes (dois) relataram o uso de jogos, 4 professores disseram usar seminários e simulação de casos, e outros 3 docentes relataram utilizar aulas expositivas como principal método. O mesmo docente pode ter relatado o uso de uma ou mais metodologias de ensino.

Os recursos citados acima tratam-se de ferramentas rotineiras da vida do professor, ao contrário dos jogos, filmes, músicas, dentre outros, que geralmente não fazem parte do cotidiano universitário. Esses recursos, no entanto, merecem importância, pois podem auxiliar no aprendizado dos alunos por serem ferramentas diferenciadas das utilizadas no dia a dia. Isso pode chamar a atenção dos alunos, fazendo com que eles deem a devida atenção e importância para o que está sendo trabalhado. O jogo didático, por exemplo, pode ser caracterizado como uma ferramenta viável para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as tecnologias utilizadas, quanto à frequência de uso, resgatamos os dados em forma de gráfico para evidenciar o que os professores responderam:

Gráfico 4 – Sobre a utilização de Tecnologias na docência

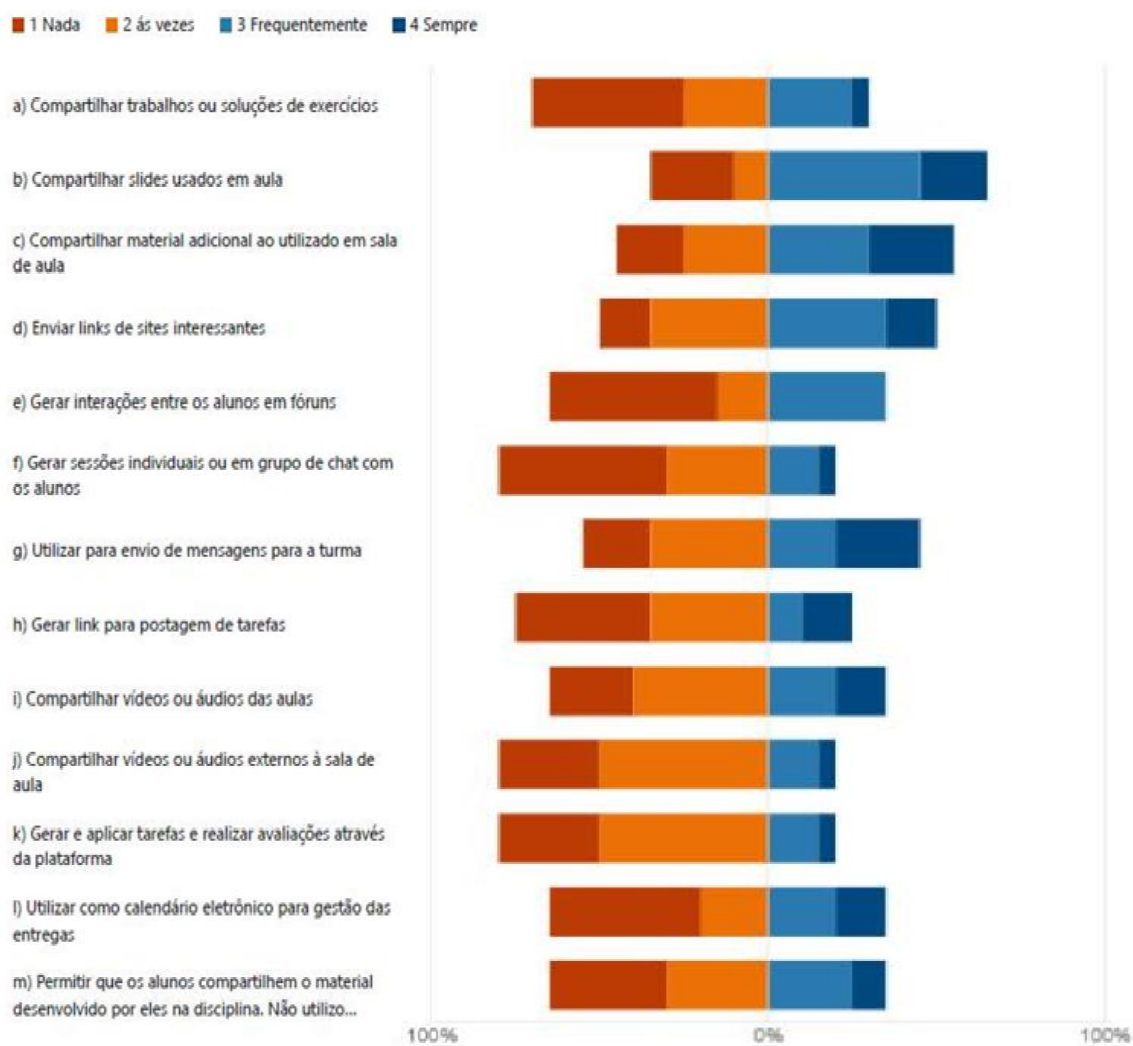


Fonte: Extraído do Google Forms.

Permitir espaços para o desenvolvimento de atividades em grupo, estabelecer um canal de comunicação com os estudantes e avaliar o conhecimento foram as atividades mais utilizadas pelos docentes. No geral, as demais atividades obtiveram respostas equilibradas. Era esperado que os docentes utilizassem, com frequência, o desenvolvimento de atividades em grupo como metodologia de ensino, pois os métodos PBL e TBL, cujo uso é estabelecido no PPC, são facilitadores e dirigidos em grupos. Por outro lado, a publicação de trabalhos e a criação de materiais pedagógicos interativos foram os recursos tecnológicos com menor frequência de uso por parte dos docentes.

Quando os docentes foram questionados sobre o uso de alguma plataforma educativa, mais especificamente sobre as funcionalidades mais utilizadas, obtivemos as respostas expressas no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – No caso de uma Plataforma Educativa (Ex. Moodle, Blackboard), quais das seguintes funcionalidades são utilizadas nas disciplinas que você ministra?

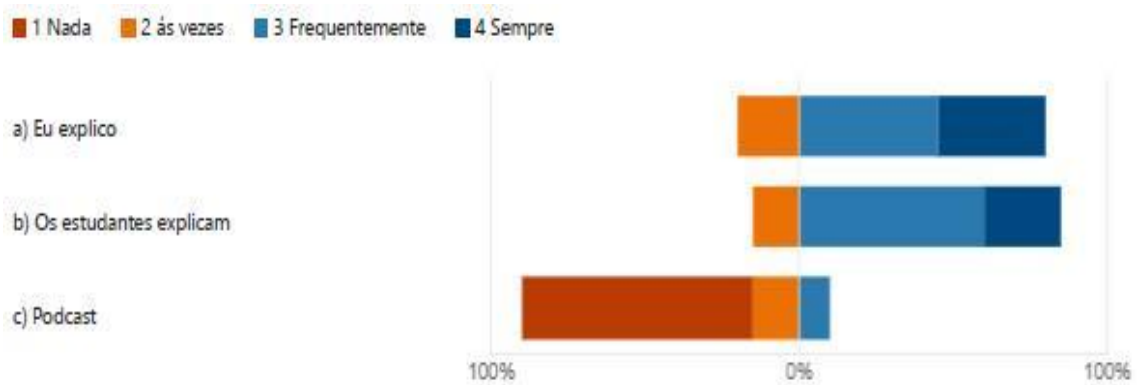


Fonte: Extraído do Google Forms.

Observamos que a maior parte dos docentes compartilha seus slides ou outro material audiovisual utilizado em sala de aula. Por outro lado, poucos docentes entrevistados geram ou aplicam tarefas e realizam avaliações por meio da plataforma, ou compartilham áudios ou vídeos externos à sala de aula. Também poucos docentes realizam sessões individuais ou em grupo por intermédio do chat da plataforma. Para compartilhamento pelas plataformas educacionais, os professores demonstram uma utilização muito limitada, sendo muitas vezes restrita à disponibilidade de aulas e alguns materiais. Tal fato provavelmente ocorre ainda pela proximidade com o método tradicional de ensino.

Quando perguntados sobre qual a forma oral para a ministração dos conteúdos, foram obtidas as seguintes respostas demonstradas no gráfico 6:

Gráfico 6 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? ORAL:



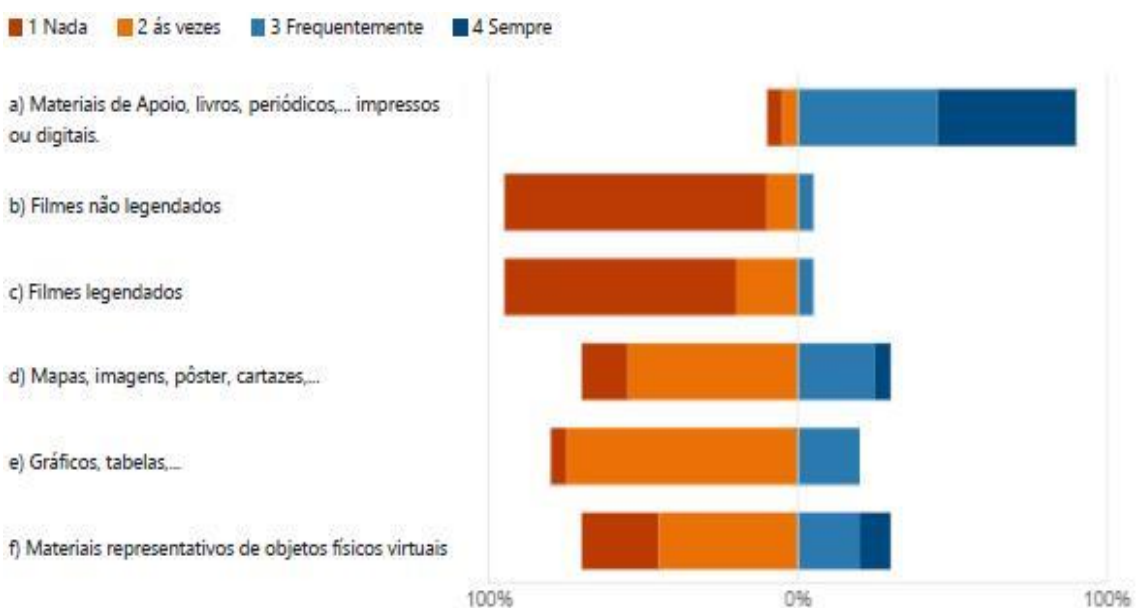
Fonte: Extraído do Google Forms.

A comunicação nas aulas foi utilizada muitas vezes de forma direta, ora o aluno explicava, ora o professor. A ferramenta *podcast* foi a menos citada e a maioria dos professores nunca a utilizaram.

O uso dos diferentes recursos tecnológicos em sala de aula faz com que o professor não dependa exclusivamente do livro didático ou do quadro branco, sendo importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, ajudando o docente a se desprender de aulas tradicionais centradas na exposição de conteúdo.

As ferramentas visuais utilizadas pela maioria dos docentes e com maior frequência foram as impressas do tipo materiais de apoio, livros, periódicos impressos ou digitais, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Visual:

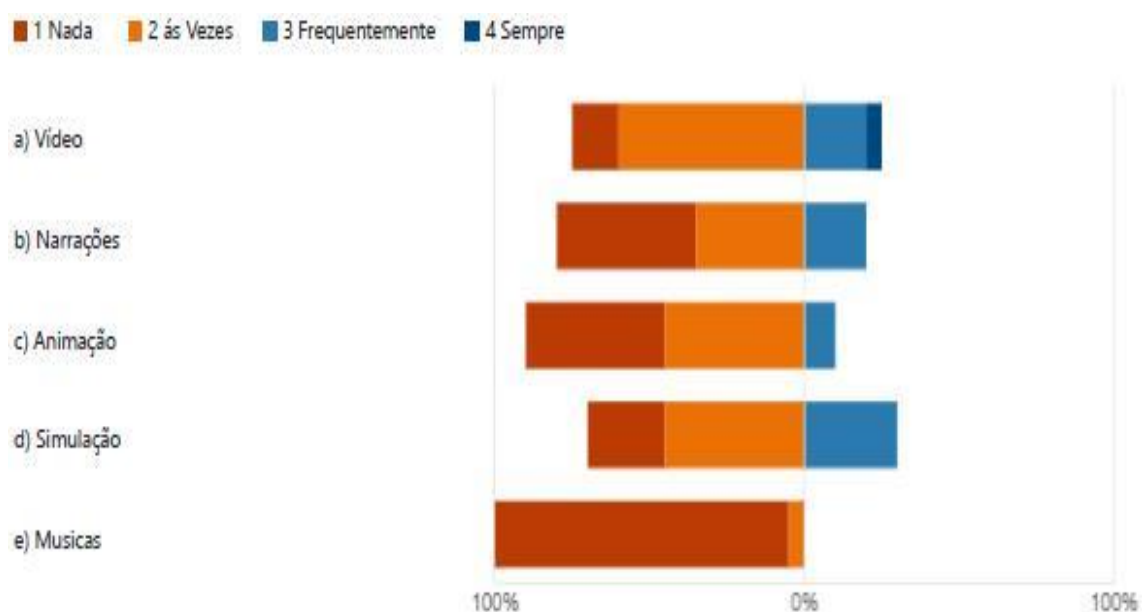


Fonte: Extraído do Google Forms.

Os recursos didáticos em que os alunos conseguem visualizar o que está sendo trabalhado pelo professor (imagens, animações, etc.) são de grande importância, pois, dessa forma, ele consegue explicitar melhor o que ele quer trabalhar e o aluno consegue, mediante a visualização, uma melhor fixação do conteúdo.

No que diz respeito às ferramentas auditivas que o docente utiliza, as respostas obtidas podem ser observadas por meio do gráfico 8:

Gráfico 8 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Auditiva:

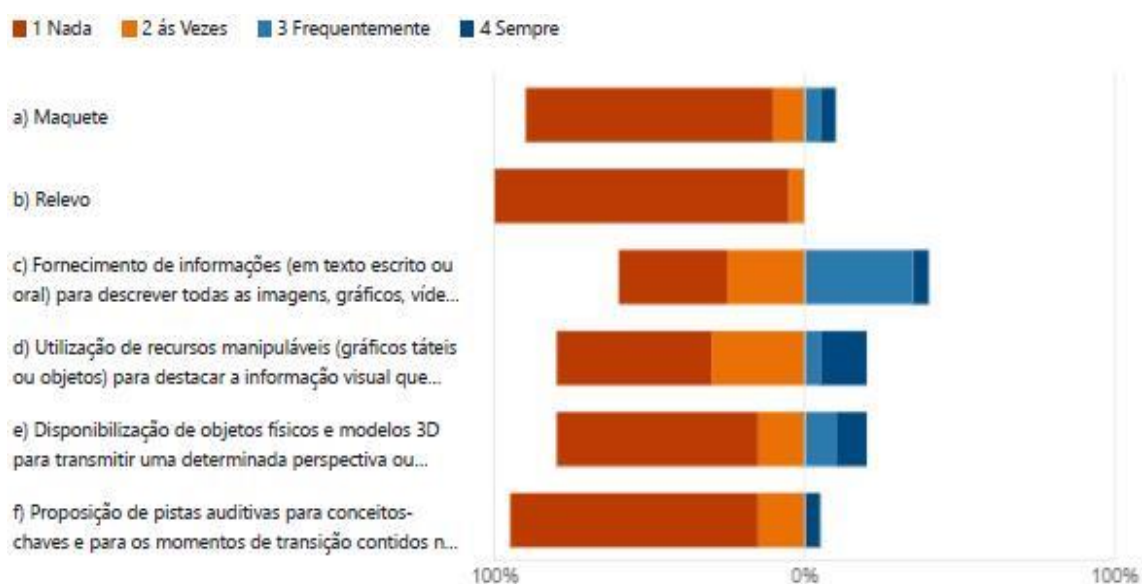


Fonte: Extraído do Google Forms.

Das ferramentas que se servem de áudios utilizadas, a música foi a menos utilizada (quase nenhum docente usou) e os vídeos foram os mais frequentemente utilizados. Dentro dessa argumentação, filmes, vídeos, documentários são recursos valiosos, pois conseguem mostrar muitas técnicas que se tornariam difíceis de apresentar aos alunos de outra forma. Esses recursos são favoráveis aos alunos que têm dificuldades de visualizar os conteúdos e podem conseguir êxito por meio dos recursos audiovisuais. Observamos que essas ferramentas são pouco utilizadas pelos docentes pesquisados.

Quando foi perguntado aos docentes sobre qual a frequência da utilização de ferramentas sinestésicas, observou-se que poucos deles fazem o uso desses tipos de ferramentas. Quando as utilizam, as mais usadas são para o fornecimento de informações (escritas ou orais) para descreverem imagens e gráficos. Poucos docentes utilizam objetos físicos ou modelos 3D para transmitir determinada perspectiva. O gráfico 9 expressa as respostas obtidas:

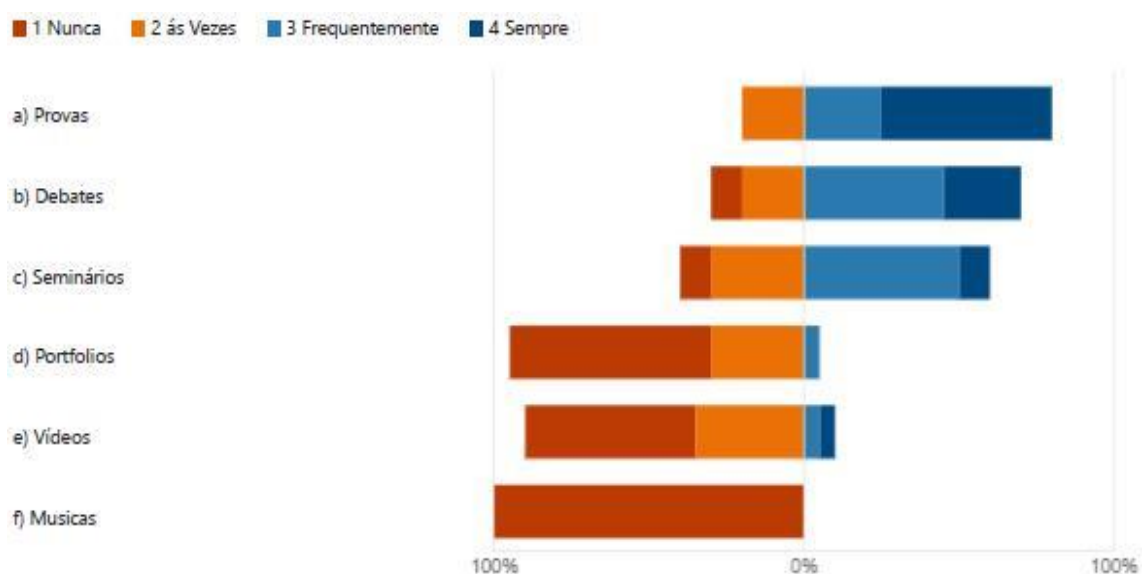
Gráfico 9 – Quais ferramentas utiliza para ministração do conteúdo? Sinestésicas:



Fonte: Extraído do Google Forms.

Por se tratar de disciplinas que apresentem conteúdos práticos, é bastante questionável que somente 10% dos professores utilizem materiais 3D e recursos manipuláveis; 80% dos professores não utilizam maquetes como recursos sinestésicos. Os modelos/maquetes são ótimos recursos para que os alunos possam visualizar os objetos em tamanho maior e deixar de lado um pouco as observações de desenhos do livro ou data show.

Gráfico 10 – Como os alunos demonstram seus conhecimentos e competências?

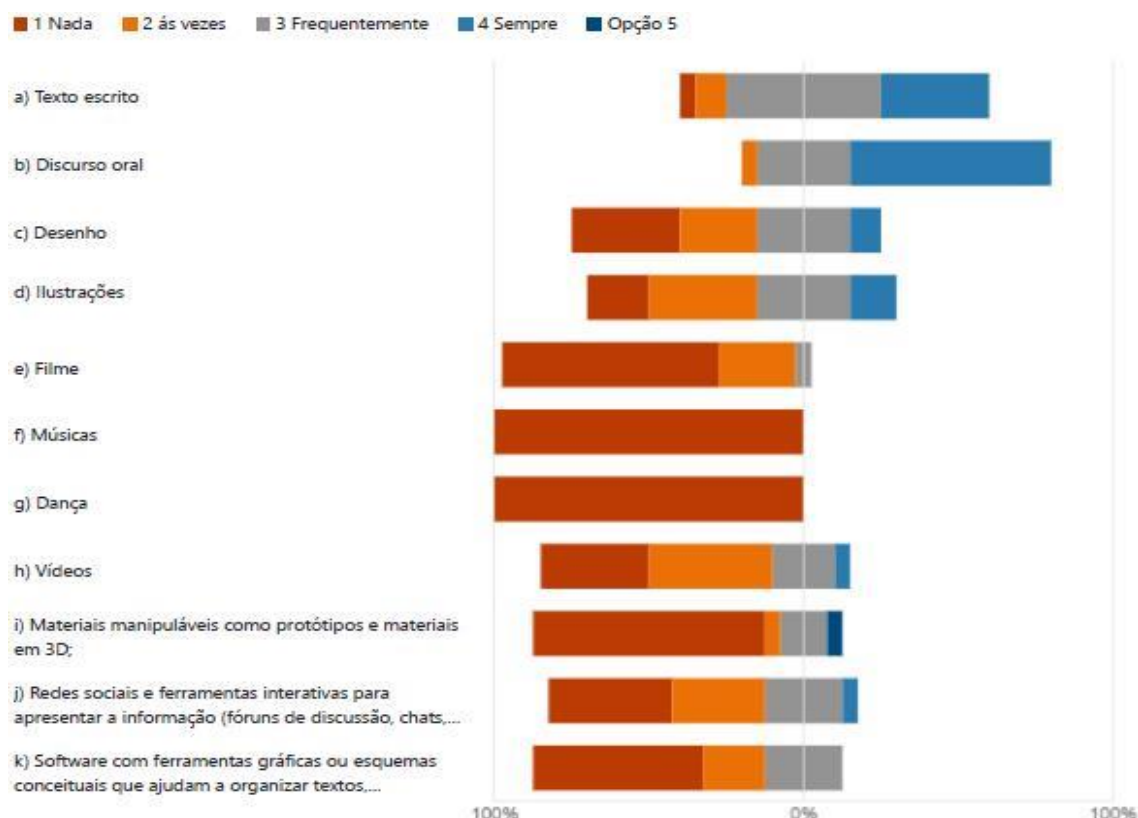


Fonte: Extraído do Google Forms.

A avaliação do conhecimento adquirido pelos alunos por meio de provas ainda é o recurso mais utilizado pelos docentes. Em segundo lugar aparecem os debates e seminários.

Ao serem questionados como apresentam os conteúdos, as respostas dos docentes podem ser observadas no gráfico 11:

Gráfico 11 – Como você apresenta os conteúdos?



Fonte: Extraído do Google Forms.

Apesar das diversas alternativas apresentadas, os textos escritos e a discussão oral como o ponto forte da difusão dos conteúdos aparecem representando maior frequência.

Em relação ao questionamento sobre a realização de algum tipo de *feedback* individualizado sobre o progresso da aprendizagem, o gráfico a seguir explicita as respostas dos docentes:

Gráfico 12 – Realiza algum tipo de *feedback* individualizado sobre o progresso da aprendizagem?



Fonte: Extraído do Google Forms.

Dos professores perguntados, 18 deles realizam *feedbacks* individualizados sobre o progresso da aprendizagem, fato que significa um fator relevante para a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe melhorar nos pontos em que não progrediu e ao professor entender onde melhorar.

Em relação aos critérios escolhidos para realizar a diversificação das atividades e das fontes de informação, o gráfico 13 demonstra as respostas dos professores:

Gráfico 13 – Baseado em quais critérios realiza a diversificação das atividades e das fontes de informação?

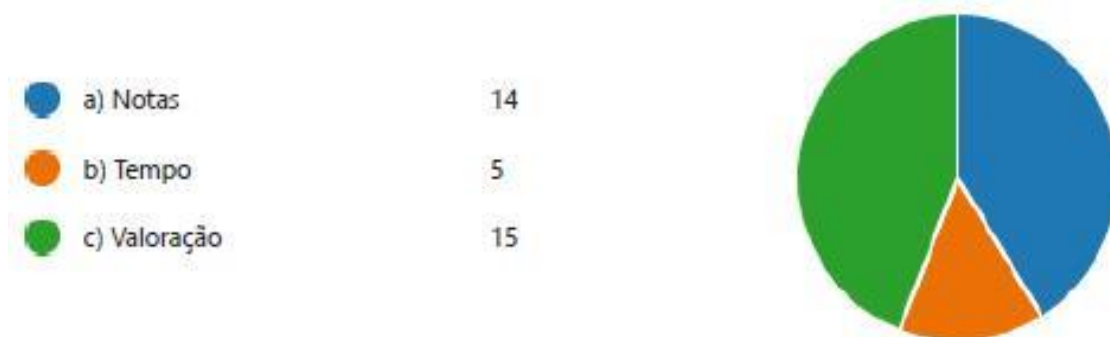


Fonte: Extraído do Google Forms.

Os professores majoritariamente (12 deles) responderam que a diversificação das atividades e das fontes de informação são personalizadas e contextualizadas. Cada docente poderia marcar mais de uma resposta. Percebemos também que existe a preocupação de adotar critérios para a diversificação das atividades e das fontes de informação baseadas na relevância cultural e delas serem socialmente significativas. Também há a preocupação, por parte de alguns docentes, na adequação dessas atividades à idade dos discentes.

Ao serem questionados sobre o fato de reconhecerem o esforço e a dedicação do aluno, as respostas dos docentes encontram-se registradas no gráfico 14:

Gráfico 14 – Como reconhece o esforço e dedicação do aluno?



Fonte: Extraído do Google Forms.

Além do método ativo permitir a participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, todos os professores disseram valorizar e permitir essa autonomia. As notas e a valorização dos alunos são os meios pelos quais os professores demonstram o reconhecimento dos esforços dos alunos.

As respostas sobre a forma como o professor realiza o planejamento das atividades são demonstradas no gráfico 15:

Gráfico 15 – Como realiza o planejamento das atividades?



Fonte: Extraído do Google Forms.

O planejamento das atividades se dá por meio da teoria e do progresso da turma e essa pergunta poderia ser respondida com mais de uma alternativa.

Sobre ser consciente das práticas educativas inclusivas, 14 deles responderam que sim e 6 responderam não. Quando questionados sobre a realização de tais práticas, muitos professores responderam de forma aberta: “quando necessário utiliza”; “não, realiza com

frequência”; “em alguns casos”; “este ano houve maior necessidade, pois tivemos um aluno com diagnóstico de TEA”. Isso demonstra ainda que, mesmo existindo a necessidade das práticas educativas inclusivas, o conhecimento delas é extremamente limitado.

Salientamos que quando realizadas as práticas educativas inclusivas, os professores a fizeram de forma empírica, tentando adequar conteúdos, entender as necessidades individuais, por meio de metodologias mais participativas e envio de matérias com antecedência. Essa atitude demonstra que os professores, mesmo sem entender o que são as práticas, entendem o que é a inclusão.

Quando perguntados sobre quais alunos utilizaram as práticas, somente três disseram todos; os demais ainda associam que o aluno especial ou deficiente é o alvo das práticas. Essa experiência trouxe aos professores a sensação de “desafio”; “oferta de oportunidades”; “necessidade de treinamentos”; “os alunos apresentam maneiras diversas de aprendizagem”; “o indivíduo é único”; “mesmo sem conhecimento específico, se pode ajudar os alunos”.

Sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, objeto fundamental desta pesquisa, nenhum dos professores tem conhecimento sobre essa poderosa ferramenta da inclusão.

Após a análise dos questionários, retomamos alguns pontos analisados inicialmente utilizando as seguintes categorias:

- Planejamento;
- Práticas educativas inclusivas;
 - ✓ Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA);
 - ✓ Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA);
 - ✓ Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA);
- Formação de professores para as práticas educativas inclusivas.

A fim de resgatar na memória do leitor o objetivo principal do trabalho, retomamos informando-o: relacionar as práticas educativas inclusivas à luz do DUA. Retomaremos também as categorias que serão concretamente discutidas nas seções posteriores.

6.2.1 Planejamento

Percebemos por intermédio das respostas acerca dos usos das tecnologias o comprometimento dos docentes em preparar as aulas com métodos atuais, tornando o acesso as informações mais fáceis.

Grande parte dos docentes demonstra preocupação na elaboração e divulgação das aulas, seja por meio de plataformas digitais ou de maneira acessível por diversos meios de comunicação.

6.2.2 Práticas educativas inclusivas

Apesar de muitos dos docentes não realizarem seus planejamentos baseados nas práticas educativas inclusivas, eles demonstram grande preocupação em executá-las e empiricamente a fazem por meio da diversificação dos métodos aplicados nas aulas.

Também podemos observar nos questionários respondidos que os docentes diversificam as informações a fim de alcançar o maior número de alunos. Disseram também personalizar as atividades para atenderem ao público diverso.

As práticas educativas inclusivas são aquelas que reconhecem a diversidade dos alunos e buscam atender às suas necessidades individuais. Isso pode envolver a adaptação de atividades e materiais de ensino, a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e a promoção da participação de todos os alunos. O objetivo é garantir que todos eles tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

O processo de aprendizagem é um tema central na educação e, como tal, deve ser abordado de forma adequada. Compreender e aplicar os princípios DUA pode ajudar as práticas docentes a se tornarem mais eficazes e inclusivas.

O que podemos entender é que está no cerne das práticas pedagógicas a facilitação para a compreensão dos alunos, ato que os professores fazem de forma natural ou inata. Essas práticas surgem a partir da necessidade e não de algo planejado para ser executado.

6.2.2.1 Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA)

O uso de tecnologias e a criação de materiais promovem a melhora da aprendizagem, tais estratégias, portanto, proporcionam aos alunos diversos um melhor aproveitamento das disciplinas.

Apesar de a linguagem oral e escrita serem as ferramentas mais utilizadas pelos docentes, estas ainda se tornam métodos alternativos que diversificam a aprendizagem.

A adaptabilidade na apresentação dos conteúdos faz parte das aulas, apesar de elas ainda serem mínimas, fato que podemos entender devido à falta de planejamento ou de desconhecimento de outras ferramentas metodológicas.

6.2.2.2 Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA)

A diversificação das formas avaliativas também é apontada pelos docentes. Provas ainda correspondem à maioria dos critérios avaliativos, mas os seminários e os debates também são relacionados majoritariamente pelos docentes. Essas formas avaliativas podem estar relacionadas diretamente como parte do método adotado pela instituição. Ressaltamos que isso pode significar um constructo cultural em torno do método avaliativo, que não consegue eliminar a compreensão avaliativa fora do modelo estrutural. As provas são grande maioria em todo o modelo institucional de avaliação.

6.2.2.3 Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA)

A forma de motivar os alunos segue o método tradicional, por meio de notas. Os *feedbacks* podem tornar os alunos mais motivados, uma vez que serão capazes de entender quais pontos podem melhorar para prosseguir.

Os professores podem tornar a aprendizagem mais inclusiva e aumentar a diversidade de sua sala de aula, bem como melhorar o engajamento e o desempenho dos estudantes. Isso pode criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e eficaz, que tem impacto direto na qualidade da educação.

A motivação se mostra ainda mal compreendida, sendo necessário a criação de novas dinâmicas, fora da simples motivação de ser aprovado.

6.2.3 Formação de professores para as práticas educativas inclusivas

Os professores disseram conhecer as práticas e até utilizá-las quando necessárias, mas não afirmaram sobre formação para a aplicação de tais práticas.

A falta de conhecimento das práticas pode se dar por simples falta de interesse por parte dos docentes ou por falta de apoio institucional. Como a temática só é discutida quando há necessidade, a busca por informações se dá no mesmo processo.

A aplicação dos princípios do DUA em práticas docentes pode ajudar a promover a aprendizagem inclusiva e eficaz para todos os alunos. A compreensão e a conscientização das necessidades individuais dos estudantes e a adaptação às suas características e habilidades são fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem.

6.3 ANÁLISES DOCUMENTAL – PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE MEDICINA

Nesta seção são analisados os planos de ensino do curso de Medicina, cujos docentes responsáveis pela ministração das disciplinas participaram da pesquisa. A participação foi voluntária e o questionário da pesquisa foi enviado para todos docentes efetivos do curso. Foram analisados apenas os planos de ensino dos professores que responderam aos questionários para poder estabelecer as comparativas e realizar algumas considerações.

Sendo assim, a análise dos planos foi realizada a partir das respostas dos docentes (do quadro permanente) que participaram voluntariamente respondendo ao formulário sobre as **Práticas Educativas Inclusivas no Ensino Superior** (Anexo 1).

Os planos de Ensino considerados são referentes ao primeiro e ao segundo semestres letivos do ano de 2022. É importante ressaltar que algumas disciplinas podem possuir mais de um docente responsável. Isso ocorre devido a características específicas dessas disciplinas. Elas têm partes teórica e prática e, durante a prática, os locais onde são realizadas essas disciplinas não admitem a participação de todos os alunos simultaneamente, necessitando assim dividir uma turma em várias subturmas.

Disciplinas ou componentes curriculares analisados:

- A. Tutoria;
- B. Habilidades de Comunicação I;
- C. Habilidades Médicas I;
- D. Habilidades Médicas III;
- E. Habilidades Médicas IV;
- F. Habilidades Médicas V;
- G. Habilidades Médicas VII;
- H. Habilidades Cirúrgicas I;
- I. Habilidades Cirúrgicas III;

- J. IESC - Interação em Saúde na Comunidade I;
- K. IESC - Interação em Saúde na Comunidade II;
- L. Morfofuncional.

Consideramos que o DUA se configura como uma soma de princípios e estratégias que permitem ao docente definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que sejam adequados a todos os alunos, de modo que todos possam aprender na via comum de educação. Dessa forma, segundo Nunes e Madureira (2015), nosso olhar para esses elementos dos planos se torna altamente importante.

Pensamos e, assim, procuramos uma mudança na forma de pensar a prática educacional em algumas formas básicas, com a flexibilização do modo como a informação é apresentada, na qualidade com que os estudantes respondem ou expressam conhecimentos e habilidades e também como os discentes estão engajados. Com isso, chega-se a uma diminuição das barreiras no ensino, propiciando acomodações condignas, apoio aos desafios e, por fim, mantendo as expectativas de grandes realizações para todos os estudantes.

Portanto, partimos dos princípios do DUA, os quais propiciam aos educadores a obtenção do referido objetivo, possibilitando uma delimitação para a compreensão de como desenvolver um currículo que, desde o princípio do projeto, atenda à demanda de todos os estudantes (CAST, 2011). Nesse contexto, para a realização das análises, teremos como ponto de partida as seguintes perguntas norteadoras:

- [a] O plano de ensino apresenta múltiplas formas de apresentação do mesmo conteúdo?
- [b] Existem critérios múltiplos de avaliação da aprendizagem?
- [c] O plano de ensino apresenta formas de engajamento ou motivação para as aulas?
- [d] A metodologia de ensino está clara?

Nesta subseção são realizadas as análises dos planos de ensino das disciplinas listadas na seção anterior. Os elementos obrigatórios, que devem ser preenchidos pelos docentes nos planos de ensino e que são considerados para nossa análise, são: ementa, procedimentos didáticos e critérios de avaliação.

A. Plano de Ensino da disciplina Tutoria

Ementa: Estudo da formação do médico e da evolução da medicina, considerando os aspectos históricos, epidemiológicos, culturais, biopsicossociais e éticos.

Procedimentos Didáticos: Discussão, em pequenos grupos de tutoria, com o objetivo de aprendizagem em grupo, centradas no estudante, visando desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes no aluno.

Estratégias de Avaliação: A Avaliação da Tutoria é composta por dois componentes: Formativa (0 a 10 pontos) e Somativa (0 a 10 pontos). Na avaliação formativa, o estudante é avaliado durante as aberturas e fechamentos das situações-problemas nos seguintes quesitos:

Abertura

- Demonstra habilidades para identificar questões;
- Utiliza conhecimentos prévios;
- Demonstra capacidade de gerar hipóteses;
- Demonstra interesse e disponibilidade para discussão;
- Apresenta postura ativa, crítica e positiva em relação ao grupo e atuação como coordenador relator.

Fechamento

- Demonstra estudo prévio trazendo informações e material pertinente;
- Demonstra capacidade de síntese e de expor ideias claramente;
- Demonstra compreensão e postura crítica em relação ao conteúdo discutido;
- Apoiar a construção do conhecimento de forma cooperativa e solidária;
- Apresenta postura ativa, crítica e positiva em relação ao grupo e atuação como coordenador relator.

Compõem também a nota formativa: a confecção e a entrega de relatórios semanais em grupo; a realização de avaliação cognitiva do módulo; a realização do Salto Triplo no final de cada unidade. A Avaliação Somativa é oriunda da aplicação de uma prova multidisciplinar abordando todos os conteúdos da unidade.

[a] A análise do plano de ensino destaca a utilização de dinâmicas relacionadas a pequenos grupos, o que também é um método adotado no TBL e PBL. Não existe clareza na forma como serão utilizados os pequenos grupos como facilitadores dessa aprendizagem.

[b] Não é possível observar se o professor utiliza múltiplos métodos de apresentação dos conteúdos ou o uso de elementos que auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

[c] A análise demonstrou que os critérios avaliativos são claros e apresentados de forma clara, respeitando as diversas maneiras de validação da aprendizagem. As avaliações também são divididas em formativa e somativa, sendo a formativa obtida através da entrega de relatórios semanais em grupo. Há a realização de avaliação cognitiva do módulo e há também a realização do Salto Triplo no final de cada unidade.

[d] A avaliação somativa é oriunda da aplicação de uma prova multidisciplinar abordando todos os conteúdos da unidade.

Infelizmente não há clareza quanto aos critérios metodológicos adotados, segundo o exposto no plano. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

B. Plano de Ensino da disciplina Habilidades de Comunicação I

Ementa: Habilidades de comunicação em diferentes contextos. Atenção e orientação em saúde sexual e reprodutiva. Ensino de habilidades comunicacionais necessárias para o desenvolvimento da relação do médico e seu paciente nas diferentes fases do ciclo de vida, seus familiares e a comunidade onde se inserem. Conhecimento das questões éticas e humanísticas sobre a finitude humana e autonomia do paciente.

Procedimentos Didáticos: Nessa disciplina, as aulas teóricas/práticas, baseadas na metodologia TBL e PBL, acontecerão em sala de aula. Estas serão organizadas e planejadas a fim de oferecer aos estudantes um espaço para reflexão e compreensão dos conteúdos abordados. Para isso, propõe-se desenvolver aulas mais prazerosas, participativas e envolventes, observando as características das atividades, necessidades e interesses dos alunos.

Estratégias de Avaliação: O processo de avaliação dar-se-á de forma contínua, obedecendo a diversos critérios, segundo a necessidade de apreensão do conhecimento.

Vale ressaltar:

Avaliação Somativa e Formativa

- Avaliação Somativa - diz respeito ao conhecimento técnico e teórico sobre os temas relacionados às aulas. Ocorrerá na forma de avaliação escrita e/ou OSCE.

- Avaliação Formativa – diz respeito ao desenvolvimento de cada discente enquanto futuro profissional da saúde no que se refere a habilidades e atitudes acadêmicas e interpessoais.

[a] As aulas também permitirão um aprofundamento do conteúdo da disciplina, com a utilização de filmes e artigos de periódicos, debates e construção de conhecimento em sala de aula. Dessa forma, as aulas criarão um espaço no qual os estudantes poderão ampliar seu conhecimento acerca de diferentes aspectos das habilidades profissionais e da comunicação, além de promover a reflexão e a expressão de suas concepções em relação à prática profissional.

[b] Mediante a análise dos procedimentos didáticos apresentados no plano, podemos observar que o professor propõe a utilização de diversos elementos que compõem suas aulas. Os métodos TBL e PBL são metodologias ativas que proporcionam aos alunos participação e protagonismo nas ações. Quanto à utilização de múltiplos materiais, o professor apresenta a utilização de textos e de filmes em algumas aulas e, a partir deles, a reação ao texto, que acreditamos ser uma atividade reflexiva.

[c] As avaliações são descritas em cada aula, sendo apresentadas como atividade formativa. No plano de ensino, há uma descrição de estratégias avaliativas, nas quais podemos observar dois métodos claros de avaliação, que o professor chama de formativa e somativa, as quais ele descreve como: Avaliação Somativa - diz respeito ao conhecimento técnico e teórico sobre os temas relacionados às aulas. Ocorrerá na forma de avaliação escrita e/ou OSCE. Avaliação Formativa – diz respeito ao desenvolvimento de cada discente enquanto futuro profissional da saúde, referindo-se a habilidades e atitudes acadêmicas e interpessoais.

[d] Observa-se também que há um interesse na motivação e no engajamento dos alunos, sendo destacada a preocupação do professor em tornar a aula mais prazerosa e envolvente.

Apesar de elementos importantes na metodologia e procedimentos didáticos, ainda faltam informações importantes quanto ao tempo destinado às ações e como se dará a utilização dos múltiplos elementos citados nos procedimentos, tais como: como serão utilizados os textos, as filmagens, entre outros.

A não apresentação dessas discussões pode ter acontecido pela não exigência de tais descrições no plano, sendo apresentado somente como intenções a serem dadas nas

aulas. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

C. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Médicas I

Ementa: Capacitar o aluno na forma mais eficiente de realização da história clínica em diferentes situações, bem como registros das observações clínicas em prontuários médicos estruturados. Introdução aos aspectos do exame físico geral e segmentar.

Procedimentos Didáticos: Procedimentos baseados na metodologia *Problem Based Learning* (PBL).

Estratégias de Avaliação: A avaliação formativa ocorrerá a partir das discussões das atividades de ensino/aprendizagem, focando-se tanto no envolvimento do estudante nessas atividades quanto na visão da aplicabilidade dos tópicos elencados na formação do futuro profissional médico. Capacitar o aluno na forma mais eficiente de realização da história clínica em diferentes situações, bem como registros das observações clínicas em prontuários médicos estruturados. Introdução aos aspectos do exame físico geral e segmentar.

Desmembrando a avaliação formativa

- Demonstração de habilidades;
- Participação ativa do aluno;
- Pensamento criativo e independente;
- Pertinência e segurança nas intervenções orais;
- Relacionamento e integração com o grupo;
- Conduta profissional;
- Acolhimento a críticas;
- Pontualidade;

A Avaliação Somativa será realizada bimestralmente, por meio de uma prova escrita em que poderão ser apresentadas questões abertas ou de múltiplas escolhas. A Avaliação Somativa representa 60% da nota total do aluno enquanto a Avaliação Formativa representa 40% da nota total do aluno.

[a] Mediante a análise dos procedimentos didáticos apresentados no plano, podemos observar que o professor apresenta somente o método utilizado, sendo

imprecisas as formas pelas quais ele apresentará os conteúdos ou como irá direcionar as aulas.

[b] Não existe clareza quanto às formas de apresentação dos conteúdos ou se há o uso de elementos múltiplos na aplicação dos conteúdos.

[c] Quando observamos os métodos avaliativos propostos no plano de ensino, existem elementos claros e objetivos em relação ao que esperar do aluno aprovado, havendo também a apresentação de Avaliação Formativa e Somativa.

[d] O professor descreve que a Avaliação Formativa ocorrerá a partir das discussões das atividades de ensino/aprendizagem, focando-se tanto no envolvimento do estudante como na visão da aplicabilidade dos tópicos elencados na formação do futuro profissional médico.

O professor aponta a tentativa de tornar o aluno participante das ações e da sua aprendizagem, o que podemos entender como critérios motivacionais adotados pelo docente.

Infelizmente não há clareza quanto aos critérios metodológicos adotados. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

D. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Médicas III

Ementa: Primeiros cuidados a pacientes em situações de urgência e emergência. Introdução às técnicas de suporte básico de vida e técnicas de habilidades médicas no atendimento de paciente gravemente enfermo. Noções de suporte básico de vida a vítimas de toda natureza. Atendimento pré-hospitalar. Aspectos éticos na abordagem da vítima. Noções da abordagem ao politraumatizado, a vítimas de emergências médicas e de acidentes com múltiplas vítimas.

Procedimentos Didáticos: Aulas teórico-práticas; Laboratório de habilidades médicas e simulação realística.

Estratégias de Avaliação: Avaliação teórico-prática (formativa); Avaliação somativa.

[a] Não há descrição de quais formas de aplicação do conteúdo ou como realizara as atividades e apresentação dos conteúdos.

[b] Existe também uma breve citação de como realizará as atividades avaliativas, o que também não foi compreendido com clareza.

[c] e [d] Os demais critérios a serem avaliados como motivação e clareza nos aspectos metodológicos são dispensados, uma vez que não são observáveis.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

E. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Médicas IV

Ementa: Visa, primariamente, ensinar o graduando nos conceitos de Ressuscitação Cardiopulmonar no adulto, manejo da via aérea avançada, dispositivos ventilatórios avançados, dispositivos vasculares, principais emergências cardiológicas e respiratórias, bem como conceitos de ventilação mecânica e gasometria arterial, além de intoxicações exógenas e acidentes com animais peçonhentos; transporte inter-hospitalar de pacientes críticos e conceitos de manejo de paciente em Unidade de Terapia Intensiva. Através de aulas teóricas e práticas, desenvolvendo habilidades que credenciem o acadêmico de medicina a correlacionar o conteúdo programático e sua aplicabilidade durante sua trajetória acadêmica bem como sua carreira facultativa.

Procedimentos Didáticos: A disciplina conta com aulas expositivas, em que o aluno, além de aprofundar a pesquisa sobre o tema em pauta, tem a chance de discuti-lo com o professor e com os demais presentes, por meio do uso de recursos audiovisuais apropriados (aparelhos de projeção e vídeos explicativos). É também oportuna a realização de atividades “extraclasse”, como aulas práticas no laboratório de simulação realística e treinamento em manequins de habilidades (quando aplicáveis). As aulas serão baseadas no modelo PBL, em que os alunos deverão vir com o conteúdo da aula estudado, o qual deverá ser apresentado aos colegas usando os recursos didáticos que acharem necessários.

Estratégias de Avaliação:

[a] O plano de ensino discute a articulação teórico prática e o uso de laboratórios para o aprimoramento das competências. O PBL também é citado como método balizador das atividades, sendo ele um método de interação do aluno na sala de aula. A leitura dos conteúdos é dita como necessária para as atividades, mas não há clareza de como os alunos terão acesso aos conteúdos ou quais seriam. Não há descrição também do uso de elementos múltiplos de apresentação do conteúdo, exceto a aplicação prática nos laboratórios. Ainda em tempo o texto faz menção da discussão de casos clínicos.

[b] O plano de ensino no planejamento aula a aula descreve as ações práticas a serem realizadas, as quais são apresentadas de acordo como o conteúdo a ser ministrado.

[c] Os critérios avaliativos seguem as propostas formativas e somativas dos demais planos.

[d] Na Avaliação Somativa foi observada uma diferença, sendo descrita como realizada por meio de provas práticas, orais, subjetivas e objetivas entre o primeiro e segundo bimestre ao final da Etapa.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

F. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Médicas V

Ementa: Desenvolvimento da capacidade de realizar exame de vias aéreas superiores e inferiores, assim como dermatoses da área Alérgica, capacidade técnica de interpretação de exames laboratoriais imunológicos em geral.

Procedimentos Didáticos: Durante o processo de ensino e aprendizagem, serão usadas como estratégias: Aula expositivo-dialogada; Discussão de casos clínicos (questões múltiplas escolhas comentadas); Atividade prática supervisionada em ambulatório; Pesquisas, relatórios, seminários referentes às aulas práticas.

Estratégias de avaliação:

Primeiro Bimestre

- Relatório geral sobre tema específico da imunologia, previamente determinadas e realizadas em grupo, serão 5 grupos - 0,0 a 10,0 pontos (uma nota por grupo);
- Participação em aulas presenciais ou mediado por tecnologia e participação além de discussão de casos no consultório – 0,0 a 10,0 pontos (nota individual);
- Avaliação sobre o conteúdo programático 1º bimestre – 0,0 a 10,0 pontos (nota individual).

Avaliação Formativa = (relatório geral + participação) / 2.

Avaliação Somativa = avaliação do conteúdo programático.

Segundo Bimestre

- Relatório geral sobre tema específico da imunologia, previamente determinado e realizado em grupo, serão 5 grupos – 0,0 a 10,0 pontos (uma nota por grupo);
- Participação presencial e em discussão no consultório e nas aulas presenciais – 0,0 a 10,0 pontos (nota individual);
- Avaliação sobre o conteúdo programático – 0,0 a 10,0 pontos (nota individual).

Avaliação Formativa = (relatório geral + participação) / 2.

Avaliação Somativa = avaliação do conteúdo programático.

Atenção: a forma de avaliação poderá sofrer alterações previamente combinadas e acordadas com os alunos.

[a] O plano de ensino apresenta as discussões por casos clínicos e aulas práticas, o que podemos entender como uma forma de demonstrar as múltiplas formas de apresentação dos conteúdos. O professor ainda descreve sobre a discussão de casos clínicos durante as aulas, fato que permite a reflexão e a análise crítica dos conteúdos.

[b] A avaliação é descrita como um método contínuo, que será realizado aula a aula. As avaliações seguem um padrão de divisão formativa e somativa, o que parece ser um critério adotado pela instituição.

[c] e [d] Não há descrição de métodos de engajamento ou motivação dos alunos.

Existe uma descrição do que acontecerá nas aulas, porém o docente não detalha no plano como acontecerão tais atividades ou como serão realizadas.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

G. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Médicas VII

Ementa: Atividades teóricas e práticas com desenvolvimento do raciocínio clínico, a partir da abordagem das principais doenças infecciosas e parasitárias de interesse para o médico generalista.

Procedimentos Didáticos: Aulas práticas por meio do atendimento a pacientes em ambulatório de Infectologia: a turma será dividida em dois grupos (A e B), os quais serão divididos em quatro subgrupos (A1/A2/B1/B2), de forma que cada um deles passará de 3 a 4 semanas no ambulatório de Infectologia (8h às 12h). Serão atendidos 4 pacientes por período e, ao final de cada atendimento, haverá discussão do caso com o docente para que sejam traçadas as condutas. Aulas expositivo-dialogadas: serão ministradas pelo docente que instigará os alunos com questionamentos durante toda a exposição.

Estratégias de Avaliação: O processo de avaliação dar-se-á de forma contínua, obedecendo a diversos critérios, segundo a necessidade de apreensão do conhecimento.

Vale ressaltar:

- Avaliação teórica (nota individual): 60%;
- Avaliação prática (nota individual conforme ficha em anexo): 40%.

Observações:

- O aluno deverá ter 75% de presença em cada disciplina por unidade curricular; se não o houver, será reprovado;
- O aluno que não obtiver média 6,0 deverá realizar uma avaliação teórica como forma de recuperação. O conteúdo será todo aquele abordado nas aulas expositivo-dialogadas.

A data da avaliação de recuperação será divulgada no momento oportuno.

[a] O plano de ensino traz a descrição das aulas práticas como atividade preponderante nas aulas, a discussão dos casos clínicos entre os pares e outro método adotado pelo professor, não a descrição do uso de materiais, tecnologias, entre outros, para mediar essa aprendizagem. Na descrição das aulas também não há clareza quanto à forma como o professor abordará os conteúdos ou em relação às formas distintas de apresentar o conteúdo.

[b] A avaliação é descrita pelo professor como realizada de forma contínua e adotada de duas formas: formativa e somativa, o que é apresentado como notas obtidas individualmente.

[c] Não há descrição de formas de motivação e ou engajamento dos alunos nas aulas.

[d] Exceto a descrição supracitada das formas didáticas a serem adotadas nas aulas, não foi possível observar mais detalhes do método a ser adotado.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

H. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Cirúrgicas I

Ementa: Conhecimento das técnicas de instrumentação e paramentação cirúrgicas.

Procedimentos Didáticos: As aulas acontecem mediante discussão de casos clínicos, análise de artigos científicos e estudos em grupo.

Estratégias de Avaliação: Não há descrição no plano.

[a] O plano de ensino parece bastante sucinto, assim como a descrição dos métodos e materiais a serem adotados nas aulas. O professor apresenta a discussão dos casos clínicos como principal método a ser adotado. Os materiais preponderantes para o estudo são artigos científicos, mas não há descrição de mais materiais ou tecnologias.

[b] Não foram observáveis quaisquer descrições sobre os critérios avaliativos a serem adotados.

[c] Quanto à forma como o professor motivara o aluno para a participação nas aulas ou qualquer forma de torná-la participante ativo nas aulas, não conseguimos observar.

[d] No plano de ensino, os aspectos metodológicos não são claros.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

I. Plano de Ensino da disciplina Habilidades Cirúrgicas III

Ementa: Desenvolvimento de habilidade para reconhecer alterações hemodinâmicas do paciente e complicações mais comuns durante o ato operatório. Compreensão global da anestesiologia clínica. Correlação entre as diversas técnicas anestésicas e a farmacologia das drogas empregadas, assim como as variações da anatomia, da fisiologia e da fisiopatologia de cada paciente. Interface com a saúde pública.

Procedimentos Didáticos: Nessa disciplina, as aulas serão teóricas (incluindo seminários), baseadas na metodologia PBL, utilizando artigos científicos, casos clínicos e estudo de casos com o objetivo de estimular o raciocínio clínico e trabalho em equipe.

Estratégias de Avaliação: Os alunos serão avaliados por intermédio de provas teóricas objetivas e pela frequência (mínimo de 75%). A avaliação formativa ocorrerá a partir das discussões das atividades de ensino-aprendizagem, focando-se tanto no envolvimento do estudante nelas quanto na visão da aplicabilidade dos tópicos elencados na formação do futuro profissional médico.

Desmembrando a avaliação formativa

- Demonstra habilidade para identificar questões;
- Utiliza conhecimentos prévios;
- Demonstra capacidade de gerar hipóteses, interesse e disponibilidade para discussão;

- Apresenta postura ativa, faz e aceita crítica positiva em relação ao grupo onde atua;
- Postura ética e pontualidade;
- Postura ao atender o paciente (anamnese, exame clínico, evolução, etc.);
- Habilidade em apresentar o paciente e os seus problemas ao professor;
- Interesse em observar o professor na relação com o paciente;
- Discutir situações-problemas do paciente com o preceptor, preservando a individualidade e a privacidade;

[a] O plano de ensino deixa claro como principal método a ser utilizado na ministração do conteúdo teórico o PBL. Essa metodologia é bastante utilizada em diversas disciplinas da instituição. O professor também utiliza casos clínicos e seminários na ministração do conteúdo, sendo estes métodos múltiplos de apresentação do conteúdo. O professor coloca na descrição aula a aula o uso de tais ferramentas, mas não esclarece se as utilizará em todas aulas ou se utilizará tais materiais a depender do conteúdo. A ferramenta escolhida, o PBL, é um método que permite a participação do aluno ativamente nas aulas.

[b] Nos critérios avaliativos, o plano mantém o já encontrado nas demais disciplinas, dividida em avaliação formativa e somativa. A a avaliação formativa é descrita pelo professor com alguns critérios pré-estabelecidos, tais como: 1. Demonstra habilidade para identificar questões; 2. Utiliza conhecimentos prévios; 3. Demonstra capacidade de gerar hipóteses, interesse e disponibilidade para discussão. 4. Apresenta postura ativa, faz e aceita crítica positiva em relação ao grupo em que atua. 5. Postura ética e pontualidade. 6. Postura ao atender o paciente (anamnese, exame clínico, evolução, etc.); 7. Habilidade em apresentar o paciente e os seus problemas ao professor; 8. Interesse em observar o professor na relação com o paciente; 9. Discutir a situação/problemas do paciente com o preceptor, preservando a individualidade e a privacidade;

[c] Não são observadas quaisquer menções às formas para motivar ou engajar os alunos nas aulas.

[d] Devido à falta de uma descrição mais detalhada das ações, a metodologia se apresenta de forma sucinta e não clara.

Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

J. Plano de Ensino da disciplina IESC - Interação em Saúde na Comunidade I

Ementa: Compreensão das propostas e diretrizes do SUS, identificando equipamentos de referência e contrarreferência das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e das Unidades de Saúde da Família (USF). Estudo das atividades propostas pelo PSF e pela ESF, compreendendo o trabalho em equipe e o planejamento de ações com os indivíduos da área abrangida pela USF e ESF.

Procedimentos Didáticos: Aulas teóricas (modalidade presencial): Discussão das atividades propostas relacionando-as com o conteúdo teórico abordado, podendo ser expositivas-dialogadas, bem como por meio de trabalhos individuais e em grupos, debates, pesquisas resolução de exercícios e elaboração de trabalhos e relatórios.

Estratégias de Avaliação: Avaliação Somativa representa 70% da nota: 02 provas somativas, sendo uma prova a cada bimestre, totalizando 10 pontos cada, entre 10 a 20 questões objetivas ou dissertativas e análise de estudo de caso clínico, com o objetivo de avaliar o conhecimento teórico do aluno. Será aplicada conforme os protocolos e as normas de prevenção da pandemia Covid19 da instituição de ensino e das autoridades locais, sendo presenciais ou online, conforme o momento e o perfil epidemiológico, mas os alunos serão comunicados com antecedência. Avaliação Formativa representa 30% da nota: 02 provas formativas, sendo uma a cada bimestre, a serem somadas ao valor obtido na avaliação somativa, tendo como objetivo acompanhar o progresso do acadêmico nas aulas práticas. Os registros de atividades serão feitos mediante anotações diárias de acompanhamento e o *feedback* será passado periodicamente aos alunos, conforme ressaltado no cronograma para o dia da avaliação formativa. A avaliação será feita sob formulário de avaliação própria da disciplina e de forma presencial.

[a] Aulas práticas (modalidade presencial): são aquelas que o aluno estará em grupos com o docente (enfermeiro), executando atividades práticas em laboratórios na própria instituição de ensino e na UBS de referência, em ambiente externo ou interno (anexo próximo a UBS), de acordo com a atividade proposta e utilizando EPI. A equipe do IESC utilizará, conforme necessidade, um espaço de apoio próximo às Unidades Básicas de Saúde (UBS) de referência para organização do desenvolvimento dessas atividades.

[b] O plano de ensino apresenta uma divisão clara quanto aos procedimentos a serem utilizados nas aulas práticas e teóricas. Essa divisão nos provoca

a pensar que os materiais descritos serão todos utilizados na aplicação do conteúdo. Já nas aulas práticas, estas serão executadas em ambientes internos e externo às dependências da instituição.

[c] Na descrição do conteúdo aula a aula e observada a distribuição do conteúdo e aplicação de diversos métodos na discussão do mesmo conteúdo.

[d] No quesito critérios de avaliação, é observada a descrição de dois modelos avaliativos: formativo e somativo, sendo distribuídos em 30% para a avaliação formativa e 70% somativa, descritas como avaliação das práticas e teorias. A distribuição de notas deixa claro que não serão múltiplas avaliações de um mesmo conteúdo, mas sim formas de avaliar separadamente. A não paridade das notas não leva em consideração as múltiplas formas de aprendizagem.

Não há proposta de formas de motivar os alunos ou engajamento, apesar de estarem claros os objetivos de cada um dos conteúdos e quais habilidades devem ser adquiridas.

A metodologia adotada está clara, mas não atende aos critérios de atendimento ao público diverso. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

K. Plano de Ensino da disciplina IESC - Interação em Saúde na Comunidade II

Ementa: Compreensão do processo e do papel de cada profissional no acolhimento dos usuários na UBS. Estudo dos critérios de diagnóstico de hipertensão e diabetes e as vias de encaminhamento na UBS (Sistema de Referência e Contrarreferência). Compreensão e aplicação de planejamento e organização de uma reunião com usuários da UBS hipertensos e diabéticos, tanto pacientes quanto familiares e comunidade, em relação à promoção de saúde, prevenção, tratamento e reabilitação das doenças.

Procedimentos Didáticos: Aulas teóricas: Discussão das atividades propostas relacionando-as com o conteúdo teórico abordado, podendo ser expositivas-dialogadas, bem como por meio de trabalhos individuais e em grupos, debates, pesquisas resolução de exercícios e elaboração de trabalhos e relatórios.

Estratégias de Avaliação: A Avaliação Somativa representa 70% da nota: 02 provas somativas, sendo uma prova a cada bimestre, totalizando 10 pontos cada, entre 10 a 20 questões objetivas ou dissertativas e análise de estudo de caso clínico com o objetivo de avaliar o conhecimento teórico do aluno. Será aplicada conforme os protocolos e as

normas de prevenção da pandemia Covid19 da Instituição de Ensino e das autoridades locais, sendo presenciais ou online, conforme o momento e o perfil epidemiológico, mas os alunos serão comunicados com antecedência. A Avaliação Formativa representa 30% da nota: 02 provas formativas, sendo uma a cada bimestre, a serem somadas ao valor obtido na avaliação somativa, tendo como objetivo acompanhar o progresso do acadêmico nas aulas práticas. O *feedback* será passado periodicamente aos alunos conforme ressaltado no cronograma para o dia da avaliação formativa. A avaliação será feita sob formulário de avaliação própria da disciplina e de forma presencial.

Observação: a avaliação formativa será feita por meio da apresentação de mapa conceitual e avaliação da participação do aluno nas atividades em campo.

As avaliações, tanto somativa quanto formativa, poderão ser aplicadas simultaneamente por meio do método *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE) como objetivo de avaliar o conhecimento, a habilidade e a atitude por meio de estação prática e teórica conforme o PPC do curso visa.

AVALIAÇÃO SUBSTITUTIVA: será realizada no final do semestre, em período indicado no calendário acadêmico, para os alunos que não atingirem a nota média mínima de 6.0 e que tenham frequência igual ou superior a 75%.

[a] Aulas práticas: as atividades propostas serão desenvolvidas em laboratórios da própria instituição ou na Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência. Será disponibilizado um espaço em anexo à UBS de referência para o docente/instrutor(a) orientar os discentes subdivididos em grupos para o desenvolvimento prático do conteúdo teórico apresentado. Para a execução dessa atividade, será disponibilizado EPI conforme sua necessidade.

[b] Divididas em teóricas e práticas, as aulas são discutidas pelo professor a fim de atender às necessidades da disciplina. O plano deixa claro como os conteúdos serão abordados e onde serão. A utilização de diversos materiais é descrita como recursos adicionais e aplicados a fim de auxiliar na aprendizagem. O uso de uma abordagem prática pode ser uma forma de apresentar o conteúdo em outra perspectiva. No entanto, na descrição das aulas, não se relata como o conteúdo teórico e prático se articulam e como os materiais adicionais (vídeos, artigos, entre outros) serão utilizados nas aulas.

[c] A avaliação é apresentada como formativa e somativa, levando em consideração critérios teóricos e práticos. As avaliações são distribuídas em duas

formativas e somativas a cada semestre, o professor mantém 30% e 70%, o que demonstra ser um critério institucional. Existe um elemento novo nas avaliações, o *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE), com o objetivo de avaliar o conhecimento, a habilidade e a atitude por meio de estação prática e teórica conforme o PPC do curso visa.

[d] Não há critérios claros para motivação e engajamento no plano, mas existe uma preocupação dos docentes em realizar o *feedback* das aulas, o que poderia ser um aspecto de melhor encaixá-los nas aulas ou torná-los participantes da aprendizagem.

A metodologia é descrita de forma clara, respeitando a descrição dos conteúdos. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

L. Plano de Ensino da disciplina Morfofuncional

Ementa: Estudo da formação do médico e da evolução da medicina, considerando os aspectos históricos, epidemiológicos, culturais, biopsicossociais e éticos.

Procedimentos Didáticos: As aulas se constituirão com os seguintes recursos: Mesa de discussão, Quadro branco e pincel, Peças anatômicas, Lâminas histológicas.

Estratégias de Avaliação: O processo de avaliação dar-se-á de forma contínua, obedecendo a diversos critérios, segundo a necessidade de apreensão do conhecimento.

Vale ressaltar:

- Avaliação individual da participação do desenvolvimento do roteiro em sala;
- Avaliação prática nas peças;
- Entrega de relatório por aula;
- Avaliação do conhecimento ao final de cada unidade.

[a] A descrição da metodologia, apesar de ser sucinta, mostra o interesse do professor em demonstrar, de diferentes maneiras, o mesmo conteúdo. O uso de peças anatômicas e lâminas histológicas demonstra o uso visual e ou palpável do conteúdo teórico e a assimilação da disciplina.

[b] Na apresentação do conteúdo aula a aula reforça-se a tentativa do discente em discutir teoria e prática de forma a melhorar a assimilação do discente.

[c] O processo de avaliação dar-se-á de forma contínua, obedecendo a diversos critérios, segundo a necessidade de apreensão do conhecimento. Vale ressaltar:

- Avaliação individual da participação do desenvolvimento do roteiro em sala;
- Avaliação prática nas peças;
- Entrega de relatório por aula;
- Avaliação do conhecimento ao final de cada unidade.

[d] A avaliação é apresentada de formas múltiplas, mas não descreve como elas serão realizadas.

No plano não existe descrição de formas de motivar ou realizar engajamento dos alunos nas aulas.

A metodologia não é descrita de forma clara, mas o conteúdo é descrito de forma detalhada no plano. Não há referência alguma a planejamento, metodologias, atividades, recursos, etc. para o atendimento inclusivo.

A análise dos planos de ensino mostra a tentativa de muitos professores de realizarem práticas que contemplem todas as diversas formas de aprendizagem, mas não tão claras como deveriam.

A mediação por grupos mostra-se como uma das estratégias mais utilizadas por alguns professores na instituição, sendo ela uma forma de melhoria e fortalecimento do engajamento entre os alunos.

É de suma importância retomarmos as categorias já analisadas anteriormente.

- Planejamento
- Práticas educativas inclusivas;

Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA);

Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA);

Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA);

- Formação de professores para as práticas educativas inclusivas.

Em relação aos planos, retomar as discussões baseadas no DUA se faz necessário a fim de demonstrar que as práticas educativas inclusivas transitam à luz dos princípios do DUA, sendo estes indissociáveis na perspectiva inclusiva.

A aplicação desses princípios pode ser feita de várias maneiras nas práticas docentes, independentemente do nível de ensino. No entanto, a adaptação às necessidades de cada aluno é fundamental para o sucesso do aprendizado. Isso envolve a conscientização e a compreensão das características individuais dos estudantes.

6.3.1 Planejamento

O planejamento das ações é um ponto determinante no processo ensino-aprendizagem, portanto esses baseados nos princípios DUA trariam um caráter mais inclusivo na aprendizagem dos alunos. A pergunta relacionada à clareza da metodologia de ensino nos auxiliaria ainda mais e também ao professor para ver e rever com clareza os objetivos da aprendizagem e o quanto ela pode ser uma mola propulsora de aprendizagem dos alunos.

6.3.2 Práticas educativas inclusivas

O cérebro de cada indivíduo é único e o processo de aquisição de conhecimento ocorre de modos singulares, ritmos de aprendizagem e maneiras de padronização individuais. Rose e Meyer (2002) enfatizam que somos diferentes devido ao nosso cérebro, que é singular na Afetividade (aprender “o porquê”), no Reconhecimento (aprender “o que”) e na Estratégia (aprender “como”).

6.3.2.1 Múltiplas formas de apresentação do conteúdo (Princípio 1 DUA)

Na segunda pergunta sobre a existência de critérios múltiplos de avaliação da aprendizagem, a grande maioria dos professores demonstrou que utilizam múltiplas formas avaliativas. Esses múltiplos critérios avaliativos foram descritos pelos professores, na maior parte das vezes, como formativas e somativas. As múltiplas formas avaliativas partem do princípio apresentado pelo DUA sobre **Múltiplas formas de Ação e Expressão** Redes de Estratégias, O "COMO" da aprendizagem, que leva em consideração a forma como o aluno demonstra se aprendeu.

As redes de reconhecimento são especializadas nos meios e maneiras dos sentidos e atribuem relevância aos padrões que vemos, permitindo assim identificar, assimilar e processar os conceitos, ideias e informações adquiridas pelos canais sensoriais (Marcelino; Morales-Acosta, 2021).

O uso intuitivo das práticas inclusivas pode ser idealizado e realizado, por muitas vezes, nas atividades e materiais que podem ser organizados e apresentados de maneira clara e fácil de entender. Isso pode ser aplicado na prática docente mediante o uso de

exemplos práticos e explicações simples, oferecendo estratégias claras para a realização de tarefas.

Isso significa que permitir ao aluno entender na sua rede de reconhecimento, tornando a aprendizagem mais inclusiva e o objetivo da aula exequível.

6.3.2.2 Múltiplas formas de representação (avaliação) da aprendizagem (Princípio 2 DUA)

Sobre os planos de ensino apresentarem formas de engajamento ou motivação para as aulas, essa pergunta está relacionada às **Múltiplas formas de Engajamento Redes Afetivas**, o "**PORQUE**" da aprendizagem. Esse princípio está relacionado ao que o professor realiza para motivar os alunos ou quais ferramentas utiliza. O interesse e a motivação estão relacionados às redes afetivas, proporcionando avaliar os padrões, atribuir-lhes relevância emocional e envolver-nos em atividades/aprendizagem e com o mundo que nos envolve.

Os modos que controlam os níveis de atividade nas diferentes partes do cérebro e as bases dos impulsos do estímulo, particularmente direcionado para o processo de aprendizagem, assim como as comoções de prazer ou punição são realizados em grande parte pelas regiões basais do cérebro, as quais, em conjunto, compõem o Sistema Límbico (Rose; Meyer, 2002). Somente um dos professores deixa claro que tem objetivos para motivar tais alunos. Também podemos inferir que os pequenos grupos são formas de tornar os alunos participantes da aprendizagem, o que pode ser um ponto de motivação para eles.

Isto significa que é permitido aos alunos se expressarem de diversas formas, ampliando a compreensão do professor das fragilidades do método aplicado nas aulas. As múltiplas formas de expressão permitem ao aluno diverso demonstrar e ser avaliado dentro do seu modo.

6.3.2.3 Múltiplas formas de motivação para as aprendizagens (Princípio 3 DUA)

Não conseguimos observar se existe alguma forma de mensurar esse engajamento e se a motivação será o elemento propulsor da aprendizagem.

6.3.3 Formação de professores para as práticas educativas inclusivas

Nos planos de ensino, não existem quaisquer menções à formação de professores, mas podemos inferir que eles, ao se prepararem para o planejamento, pensam-no com um olhar para atender aos alunos diversos.

A seguir, apresentamos as considerações finais deste capítulo. No contexto do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), as perguntas apresentadas foram construídas com a finalidade de responderem à inquietação sobre o uso de Práticas Educativas Inclusivas à luz do DUA.

A primeira pergunta, se os professores realizam múltiplas formas de apresentação do mesmo conteúdo, parte do princípio preconizado pelo DUA, a saber: sobre múltiplas formas de representação das redes de reconhecimento. O "O QUE" da aprendizagem, segundo Alves, Ribeiro e Simões, (2013), forneceria aos alunos, no âmbito cerebral, condições de aprendizado significativos, concretos, vivos e desafiadores, que os inspire a capacidade de aprender por meio do despertar do seu cérebro.

Infelizmente, alguns professores até demonstraram que poderiam utilizar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, mas tais propostas não eram claras e não foram retomadas na discussão dos conteúdos; também não apresentaram com detalhes como e porque elas seriam auxiliadoras no processo ensino-aprendizagem, seja pela falta de conhecimentos dos princípios do DUA, seja pelo não detalhamento nos planos de atividades com o uso de tais princípios, portanto não podemos afirmar ou negar o uso delas nas aulas ministradas.

Sabemos que os professores podem até realizar as atividades avaliadas por nós, mas como não estão documentadas nos planos de ensino, não podemos afirmar o uso dos princípios do DUA e quais processos inclusivos no planejamento, metodologias, atividades e recursos são utilizados.

Isto significa que a formação docente para trabalhar com o público diverso é imprescindível para a prática docente, pois, a partir dela, se ampliarão os horizontes para o saber das práticas inclusivas. Essa formação pode se dar por intermédio de atualizações e ou capacitações nas semanas didáticas ou de planejamento, o que permitiria ao docente munir-se de mais ferramentas para o cotidiano pedagógico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos esta tese discutindo pontos e contextos da inclusão no Brasil e no mundo, tentando achar um ponto de confluência entre as propostas inclusivas e as práticas inclusivas no ensino superior.

O que encontramos nos referentes legislativos foram propostas concretas para a educação básica, mas, infelizmente, não achamos uma diversidade de práticas educativas inclusivas que tenham o público do ensino superior como seu principal foco. Uma prova disso está na forma tradicional de ensino utilizada ainda pela maioria dos docentes de nível superior no Brasil e referendada nesta pesquisa. A forma tradicional de ensino, em que o professor é detentor do saber e o aluno é um mero expectador, esperando passivamente pela aprendizagem por meio do ouvir seu professor e anotar suas falas, é um modelo que contrasta com a educação inclusivista, na qual o aluno necessariamente deverá ser protagonista do seu aprendizado e o docente o mediador para esse objetivo.

Outros aspectos que podemos contrastar entre a educação tradicional e a educação com pensamento inclusivo são o planejamento das aulas a serem ministradas e a avaliação da aprendizagem. Infelizmente observamos nesta pesquisa que ainda existem, porém constatamos que estão aparecendo concomitantemente outras muitas formas de avaliar os acadêmicos. Reforço que o modelo tradicional ainda é o mais utilizado, no qual o planejamento das aulas é bastante simples e geralmente o professor lê o assunto que ele domina e apenas repassa mecanicamente aos seus alunos. Num pensamento inclusivo, o docente deverá entender que é necessário diversificar a forma de repassar esse conteúdo, sendo necessário mais de uma forma de exposição e, portanto, de um planejamento mais adequado para cada forma de expor o conteúdo a ser ministrado.

Algo semelhante ocorre nos métodos de avaliação, pois, enquanto no método tradicional o aluno normalmente realiza uma avaliação (prova) escrita, de caráter objetivo, numa metodologia inclusiva o docente necessita aumentar o leque de formas de avaliar, visto que os alunos possuem características que lhe favoreçam em determinados tipos de avaliação ou até mesmo os prejudicam.

Resumindo, pouco se tem feito para inserir o pensamento inclusivista na forma de planejar, bem como de construir conteúdos e materiais, ministrar aulas e outras atividades e também de avaliar o aprendizado quando pensamos no ensino superior no Brasil e foco da nossa pesquisa.

A fim de investigar como aparecem as práticas educativas inclusivas no geral, como também sua relação com a perspectiva do DUA no particular, nosso objetivo principal nesta tese, pesquisamos sobre essas práticas educativas inclusivas no Ensino Superior no curso de Medicina de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil.

Começamos investigando se tais práticas educativas inclusivas são apontadas ou descritas no PPC do curso. O que encontramos foram apenas ideias que, para nós pesquisadores, lembram as descritas e já mencionadas práticas educativas inclusivas e que, de alguma forma, alcançariam o objetivo de incluir. Quando observados e analisados à luz do DUA, encontramos concordâncias entre o descrito e os princípios preconizados pelo DUA.

No PPC, observamos que o conteúdo é apresentado várias vezes e de diversas formas, sendo no modelo mais fragmentado até a integralidade do tema, possibilitando ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos, o que, segundo o DUA, pode favorecer a criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam a participação de todos. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

Outro aspecto encontrado é a obrigatoriedade de pelo menos duas formas avaliativas, o que, traduzido à nossa linguagem inclusiva, permitirá ao aluno expressar seu conhecimento por meio de mais de uma forma, sendo esse o princípio 2 do DUA, ou seja, múltiplas formas de representação da aprendizagem. Porém, na simplicidade da proposta avaliativa, nada disso se explicita. Oportunizar ao aluno participar de aulas práticas na comunidade e permitir *feedbacks* entre os módulos torna o processo de aprendizagem mais motivador.

Além disso, as práticas educativas inclusivas e o DUA podem ser usados para criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador. O PPC discute o envolvimento do aluno em pequenos grupos de trabalho, permitindo ao aluno ter contato com alunos de diferentes habilidades, bem como provendo a participação de todos os alunos por meio de atividades que incentivem a colaboração e a discussão. A ideia é que, ao trabalharem juntos, os alunos possam aprender uns com os outros e desenvolver habilidades sociais importantes.

Porém, como não estão explicitamente descritas no documento analisado, pudemos apenas inferir que houve uma intencionalidade de construir um PPC que considerasse a inclusão e a relacionasse com os elementos do DUA, mas, devido à falta

de conhecimento inclusivo à luz do DUA por parte dos idealizadores do PPC, não encontramos elementos fundamentais para a prática inclusiva.

A análise dos questionários respondidos pelos professores trouxe luz ao que já supúnhamos até o momento: que os professores demonstram intencionalidade no atendimento às diversidades, mas existe uma falta de conhecimento por parte deles sobre as melhores formas de realizar tais práticas.

Os docentes, quando questionados sobre elementos distintos como gráficos, figuras, maquetes, vídeos, entre outros métodos utilizados na aula, disseram usar tais métodos esporadicamente, não sendo elementos utilizados em todas as aulas. A partir disso, podemos entender que esses recursos não são utilizados a fim de diversificar a forma de apresentação do conteúdo, mas sim a parte fragmentada de alguns conteúdos. Essa falta de compreensão sobre a importância da utilização de métodos variados para consolidação da aprendizagem torna a diversificação pouco importante para os docentes.

A instituição adota dois métodos avaliativos diversos como fundamentais na obtenção da nota final e, devido a esse fato, muitos professores o mencionaram, mas a grande maioria adota seminários, aulas práticas, debates como elementos comuns de avaliação, sendo a avaliação teórica o principal método avaliativo.

Não sabemos se as práticas descritas pelos docentes são executadas de forma intencional ou dirigidas, mas entendemos que, quanto aos métodos e conteúdos, os docentes são conhecedores e, portanto, capazes de diversificá-los, no entanto não o fazem de forma ordenada ou propositalmente, faltando um direcionamento e/ou capacitação para tal. Podemos afirmar então que foi possível observar a semente do pensamento inclusivo na preparação para a ministração dos componentes curriculares.

Quando se trata de planejar o ensino, as práticas educativas inclusivas e o DUA podem ser relacionados de várias maneiras. Por exemplo, um plano de ensino que adota o DUA pode incluir atividades que ofereçam diferentes formas de representação, tais como gráficos, imagens e áudio, a fim de atender às necessidades dos alunos com diferentes habilidades de leitura e compreensão. Da mesma forma, o plano pode incluir atividades que permitam aos alunos expressar suas ideias de diferentes maneiras, tais como por meio de desenho, escrita ou fala para atender às suas habilidades e preferências individuais.

As práticas educativas inclusivas e o DUA podem ser relacionados de várias maneiras no planejamento de ensino. Ambos buscam criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam a participação de todos.

Ao adotar essas abordagens, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

Mediante a análise individual de cada um dos planos de ensino das disciplinas já elencadas, confirmamos a presença de diversos elementos da prática educativa inclusiva e sua relação com o DUA e seus princípios, porém sem clareza e com poucas informações de como essas práticas poderiam ser realizadas. A maior parte dos docentes realiza um preenchimento do Plano de Ensino quase que de forma automática, com o único objetivo de ter o documento e entregá-lo na coordenação do curso e aos alunos, pois se trata de um documento obrigatório.

Isto é demonstrado pela pouquíssima informação em alguns dos documentos, uma vez que muitos desses documentos sequer apresentam informações coerentes ou mínimas. Se a instituição exigisse informações mais detalhadas dos métodos de ensino/aprendizagem, bem como da forma de exposição do conteúdo curricular, da maneira como será realizada determinada atividade e da exposição de múltiplas formas de avaliação de aprendizagem, pensamos que os planos seriam bem mais detalhados, com informações úteis, visando à inclusão.

Os planos analisados são de 2022/1 e 2022/2, pois no ano de 2023 os planos estão sendo tratados por uma junta de professores, para que se considerem os elementos mínimos, tais como: descrição da disciplina, objetivos, ementa, conteúdo programático, avaliação, método e bibliografia, ficando a critério do professor a profundidade dessas informações. A instituição também tem se preocupado em capacitar os docentes para o planejamento, mas muitos não têm formação pedagógica e dão pouca importância às formações.

Assim, é de fundamental importância o papel de uma coordenação pedagógica atuante nos cursos superiores e não apenas uma coordenação administrativa burocrática, que envia e-mails, recebe e transmite informações, cadastra e arquiva documentos.

Em todas as análises realizadas, relacionamos todas as informações contidas nos documentos e fornecidas pelos docentes aos princípios do DUA, que são os norteadores da nossa proposta inclusiva. Elas demonstraram a falta de clareza na descrição dos elementos, fato que não deixa claro a intencionalidade nas práticas inclusivas nos documentos analisados, assim só a partir de uma análise minuciosa e criteriosa podemos encontrar nas entrelinhas essa associação.

Visto que a intencionalidade, mais que a falta de conhecimentos sólidos para as práticas, é algo notável neste estudo, percebemos a importância da formação de

professores para atuar com o público diverso. Fazem-se necessárias políticas públicas com o olhar inclusivo para o ensino superior. Só assim a inclusão será pensada coletivamente e estará presente na formação de profissionais de todas as áreas.

Este estudo levanta a necessidade de formação de professores do Ensino Superior para as práticas educativas inclusivas, principalmente os cursos que têm em sua maioria professores com formações profissionais, pois eles têm grande domínio do conteúdo, mas possuem pouquíssimos conhecimentos na área de educação.

Inquietados sobre os resultados obtidos, propomos, em um futuro próximo, a criação de um documento norteador das práticas educativas inclusivas à luz do DUA para cursos na área de saúde. Esse projeto poderá se estender às demais formações superiores.

Para finalizar, desejamos deixar constância de que este estudo está limitado pela condição da amostra utilizada, ou seja, apenas um curso específico, em uma única universidade, o que, de forma alguma pode ser generalizado, porém acreditamos que a soma de muitos estudos possa, de um lado, levantar a situação real das instituições de ensino superior no tocante ao atendimento às diversidades, incluídas as deficiências, que formam parte da heterogeneidade das suas salas; e, de outro lado, aportar luz sobre algumas propostas, linhas, estratégias inclusivas, que, aos poucos, vão tomando corpo e se constituindo em cultura nessas instituições.

É o nosso dever, derivado da pesquisa, dar a conhecer os resultados aqui apresentados, pois, mesmo não sendo alguns deles colocados ou planejados de forma consciente como propostas inclusivas, particularmente muito próximas dos pressupostos da organização curricular que propõe o Desenho Universal para Aprendizagem, com certeza eles constituem um corpo de conhecimento sobre como construir uma universidade brasileira mais inclusiva, onde as suas práticas realmente sejam planejadas e desenvolvidas de forma ordinária.

De tudo isto, concluímos que as ideias, os métodos e as estratégias inclusivas, até próximas ao DUA, existem ou estão descritas com um tratamento pedagógico e/ou disciplinar ordinário no curso selecionado, porém falta esse olhar específico para a diversidade e uma explicitação das possibilidades que elas têm para serem direcionadas a atender a todos, incluídos aqueles que possam apresentar deficiências.

Deixamos registro aqui do nosso agradecimento a todos os docentes que participaram da pesquisa, pois eles nos ajudaram a conhecer o que está acontecendo realmente nesse contexto específico, visto que, com certeza, acreditamos que apenas a

reflexão sobre a prática seja um estímulo para mudanças que poderão vir a acontecer no futuro.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving Schools, Developing Inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.

AL-AZAWEI, A.; PARSLow, P.; LUNDQVIST, K. The effect of universal design for learning (UDL) application on e-learning acceptance: A structural equation model. **International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL**, v. 18, n. 6, p. 54-87, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.2880>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ALANA. **Educação inclusiva**. Disponível em: <https://alana.org.br/glossario/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ALMEIDA, J. G. D. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALONSO-TAPIA, J. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Madrid: Morata, 2005.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. “Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos”. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, 2013.

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Criação e aplicação de recursos educativos digitais com o Universal Design for Learning na promoção da inclusão: investigação-ação na aprendizagem da ferramenta Book Builder. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 7, n. 2, p. 225-251, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p225-251>. Acesso em: 03 fev. 2021.

AMANDO, A.; MCBRIDE, M. **Increasing person-centered thinking**: improving the quality of person-centered planning. A manual for person-centered planning facilitators. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration, 2001.

AMARAL, R. C. B. M. *et al.* **Metodologias ativas**: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. Rio de Janeiro: ABED, 2017.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; DE OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 299-312, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X9037>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

ARNÁIZ-SÁNCHEZ, P. Inclusão - A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, p. 7-18, out.2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-artigo-educacao-inclusiva-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

AYICH, L. S. *et al.* Defining and assessing quality in early intervention programs for infants and toddlers with disabilities and their families: Challenges and unresolved issues. **Early Education and Development**, v. 101, p. 7-23, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15566935eed1001_2. Acesso em: 02 fev. 2020.

BAGLIERI, S. *et al.* [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 113, p. 2122-2154, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6420066/_2011_Re_claiming_inclusive_education_toward_cohesion_in_educational_reform_Disability_studies_in_education_unravels_the_myth_of_the_normal_child. Acesso em 02 fev. 2020.

BALLARD, K. Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. **Internacional Journal of inclusive Education**, v. 1, n. 3, p. 243-256, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1360311970010302>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BARCELOS, L. G. 2019. 275 f. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214891>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, M. J.; SALEMA, M. H. Salas de estudo e autor regulação da aprendizagem. **Revista de Educação**, v. 8, n. 2, p. 139-161, 1999.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**, 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BELL, D.; SWART, E. Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a South African university. **Inclusão Social**, v. 6, n. 4, p. 137-148, 2018. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/60650>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BENTO, M. C. M.; CORTEZ, P. B. Práticas educativas em um espaço não-escolar. **ECCOM**, v. 5, n. 10, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/535>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BERBEL, N. A. N., GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, p. 264-287, 2011.

BOCK, G. L. et al. O Desenho Universal para Aprendizagem e a Contribuição em Cursos na Modalidade a Distância. *In: Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão*, 13, p. 60 - 67, 2017. **Anais** [...] Florianópolis. Disponível em: https://www.academia.edu/36422227/O_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM_E_A_CONTRIBUI%C3%87%C3%83O_EM_CURSOS_NA_MODALIDADE_A_DIST%C3%82NCIA. Acesso em: 01 jul. 2023.

BOCK, G. L. K. 2019. 391 f. **O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H., Desenho universal para a aprendizagem: produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. bras. educ. espec., Bauru**, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusión**. Developing leaning and participation in schools. 2. ed. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2011.

BORGES, M. L. *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11441/70445>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A Motivação do Aluno**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. **Decreto n. 72.425/73** criou o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP). 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf, acesso em 02-mar-2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acesso em 02-mar-2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.296**, de 02 de dezembro de 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Programa Universidade para Todos – ProUni**. Portaria n. 4.415, de 30 de dezembro de 2004b. Disponível em: <https://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/97-legislacao-2004>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Educação de Pessoas com Deficiência**. 2004c. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm#:~:text=LEI%20N%2010.845%2C%20DE%205%20DE%20MARÇO%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Complementação, Art. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma universitária**, 2005b. Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma/feito.asp>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.096**, 13 de janeiro de 2005c. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_11096_130105.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp001_06.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas de 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa n. 14**, de 24 de abril de 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009b. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4/2009**, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Documento orientador Programa incluir - Acessibilidade na educação superior SECADI/ SESu –2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.990**, de 9 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC n. 2678**, de 24 de setembro de 2002. <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacao>. Projeto de lei N.º 444-A, de 2011. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5C29ECC104820C556FA6476BC0432282.node2?codteor=857225&filename=Avulso+-PL+444/2011#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%20n%C2%BA,e%20privadas%20quando%20assim%20solicitado.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** n. 13.146, de 6 de julho de 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.752/2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADa%20a%20Pol%C3%ADtica,aprovado%20pela%20Lei%20n%C2%BA%2013.005. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 20**, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro/RJ: Ed. da UFRJ,

2011. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/im/oeieis/wp-content/uploads/2015/03/Livro-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

BONGEY, B. S.; CIZADLO, G. E.; KALNBACH, L. (2010). Soluções combinadas: usando um site de curso online suplementar para fornecer design universal para aprendizagem (UDL)", **Campus-Wide Information Systems**, v. 27, n. 1, p. 4-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10650741011011246>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BUENO, B. O. **Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores**. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. (Orgs.). A vida e o ofício dos professores. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora. 2000. p. 07-22.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da comunicação**, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144>. Acesso em: 02 maio 2021.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250016, 1-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>, acesso em 02-fev-2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere e Educare**, v. 4, n. 2, p.113-128, jul./dez., 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/1659>. Acesso em: 02 maio 2021.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 02 maio 2021.

CARVALHO, A. G. C.; SCHMIDT, A. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online].v. 27, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>. Acesso em: 02 maio 2021.

CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v. 9). p. 59-66. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

CAST. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. (Universal version 2.0. www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CAST. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>. Acesso em: 02 maio 2021.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/92625>. Acesso em: 02 maio 2021.

CAVALLI, A. [a cura di] **Insegnare oggi: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana**. Bologna: Il Mulino, 1992.

CHA, H. J.; Ahn, M. L. Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. **Asia Pacific Education Review**, Republic of Korea, v. 15, p. 511-523, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6>. Acesso em: 01 maio 2021.

CHACON, M. C. M. 2001. 185 f. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2001.

CHEN, B.; BASTEDO, K.; HOWARD, W. Exploring Design Elements for Online STEM Courses: Active Learning, Engagement & Assessment Design. **Online Learning**, 22(2), 59-75, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181419>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CHUQUIMARCA, D. K. F.; RODRIGUEZ, R. D.; BEDÓN, A. N. B. Propuesta de innovación educativa utilizando TICs y el Diseño Universal para el Aprendizaje implementada a la asignatura de Psicología General de la Universidad de las Fuerzas Armadas" ESP". **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, (E15), p. 292-303, 2018. Disponível em: <https://search.proquest.com/docview/2041143518?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>, acesso em 01-Fev- 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. v. 22, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Acesso em: 01 maio 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>. Acesso em: 02 maio 2021.

COY, K. Post-Secondary Educators Can Increase Educational Reach with Universal Design for Learning. **Educational Renaissance**, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33499/edren.v5i1.94>. Acesso em: 02 maio 2021.

CRES, U. Declaração da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe. **Integración y Conocimiento**, v. 7, n. 2, p. 106–132, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22650>. Acesso em: 02 maio 2021.

DAVIES, P. L.; SCHELLY, C. L.; SPOONER, C. L. Measuring the effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in postsecondary Education. **Journal of Postsecondary Education and Disability, Mecklenburg**, v. 26, n. 3, p. 195-220, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

DÍEZ, E.; Y SÁNCHEZ, S. Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. **Aula abierta**, v. 43, p. 87-93, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5246976>. Acesso em: 02 maio 2021.

EDYBURN, D. L. Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of Udl. **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/UDL2ndDecade.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION. **Lei dos Americanos com Deficiência (ADA)**, 26 de julho de 1990. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Americans_with_Disabilities_Act_of_1990. Acesso em: 02 maio 2021.

ESTEVES, M. L. A. 2020. **A Escola Inclusiva - O Sucesso de Todos (Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações-Intervenção à luz do DL 54/2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação de Fafe – IESF, Portugal, 2020.

FACEIRA, L. S. Programa Universidade Para Todos: Política de Inclusão Acadêmica e Social? **Novo Enfoque**, 2004. Disponível em: <http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoque/files/07/06.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2016.

FATIMA, S. S. *et al.* Enhancing Cognitive Engagement of Pre-clinical Undergraduate Medical Students via Video Cases and Interactive Quizzes in Problem-based Learning. **Cureus**, v. 11, n. 1, e3832, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7759/cureus.3832>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: [10.1590/s2176-6681/288236353](https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353). Acesso em: 02 fev. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREY, T. J. *et al.* Collaboration by Design: integrating core pedagogical content and Special Education methods courses in a Preservice Secondary Education Program. **The Teacher Educator**, v. 47, n. 1, p. 45-66, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.632473>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FULLER, B.; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. **Review of Educational Research**, v. 12, n. 1, p. 119-157, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1170747>. Acesso em: 02 fev. 2020.

GANDIN, D. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. **Boletim da AEC-RS**, v. 24, p. 11-13, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/361545800/Gadin-o-Planejamento-Como-Ferramenta-de-Transformacao-Da-Pratica-Educativa>. Acesso em: 02 fev. 2020.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201–213, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae204320092045>. Acesso em: 02 fev. 2020.

GARCIA, O. M.; RIBÉS, A. S.; GIL, A. B. **Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción**. 1. ed. Castelló de la Plana: Editora Universitat Jaume 1, 2017.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. *In*: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 295-321.

GÓMEZ-PUERTA, M. *et al.* **Los Nano Online Open Courses (NOOC) como estrategia docente para el desarrollo de capacidades específicas del alumnado en el ámbito universitario**. Barcelona: Editora Octaedro, 2018.

GONÇALVES, A. K. S. 2006. 136 f. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. São Carlos, SP. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GRONSETH, S. Inclusive Design for Online and Blended Courses: Connecting Web Content Accessibility Guidelines and Universal Design for Learning. **Educational Renaissance**, v. 7, p. 14-22, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218623>. Acesso em: 01 fev. 2020.

HAGIHARA, A. F. S. **Análise da aplicabilidade da Lei n. 12.990/2014 como instrumento de inclusão de pretos e pardos no serviço público federal**. 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

HANSEL A. F.; ZYCH A. C.; GODOY M. A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Paraná: UNICENTRO, 2014.

HERRING, T. *et al.* Take a SIP of This: Peer-to-Peer Promotion of Strong Instructional Practice. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 29, n. 3, p. 571-579, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151088.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

HUTSON, B.; DOWNS, H. The college STAR faculty learning community: Promoting learning for all students through faculty collaboration. **The Journal of Faculty Development**, v. 29, n. 1, p. 25-32, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/JFD291_Hutson.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

IZZO, M. V. Universal design for learning: Enhancing achievement of students with disabilities. **Procedia computer science**, v.14, p. 343-350, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.039>. Acesso em: 01 fev. 2020.

JESUS, S.; MARTIN, M. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Educação Especial (UFES)**, n. 18, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacaoespecial/article/view/5180>. Acesso em: 01 fev. 2020.

KASSAR, M. C. M. Matrícula de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede de Ensino Regular. *In*: GÓES, M. C. R. LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KATZ, J. The three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education. Acesso em: 01 fev. 2020.

KATZ, J.; SUGDEN, R. The three-block model of Universal Design for Learning implementation in a High School. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, v. 141, p. 1-28, 2013. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

KENNETTE, L. N.; WILSON, N. A. Universal Design for Learning (UDL): Student and Faculty Perceptions. **Journal of Effective Teaching in Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214930>. Acesso em: 01 fev. 2020.

KLEIN, R. R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 11- 27.

KUMAR, K. L.; WIDEMAN, M. Accessible by design: Applying UDL principles in a first year undergraduate course. **Canadian Journal of Higher Education**, v. 44, n. 1, p. 125-147, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1028772>. Acesso em: 01 fev.2020.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade [online]**, v. 31, n. 112, p. 919-938, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cHzd3jBLmNZfRwPQsskF6sb/?format=pdf&lang=pt>, acesso em 01-fev-2020.

LAROCCO, D. J.; WILKEN, D. S. Universal design for learning: university faculty stages of concerns and levels of use a faculty action-research Project. Phoenix, **Current Issues in Education**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1cd2/c997dbf6c317a710c8710e21a56b4e252f0b.pdf>, Acesso em: 01fev. 2020.

LEBENICNIK, M.; PITT, I.; ISTENIC STARCIC, A. Use of online learning resources in the development of learning environments at the intersection of formal and informal learning. The student as autonomous designer. **CEPS journal**, v. 5, n. 2, p. 95-113, 2015. Disponível em: <urn:nbn:de:0111-pedocs-109983>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LEE, C.; PICANCO, K. E. Accommodating diversity by analyzing practices of teaching (ADAPT). **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 2, p. 132-144, 2013. Disponível em: [doi:10.1177/0888406413483327](https://doi.org/10.1177/0888406413483327). Acesso em: 01 fev. 2020.

LEE, M. D. 2015. **Universal Design for Learning in Teacher Preparation: Preparing for a Classroom of Diverse Learners** (Doctoral dissertation) – University of Southern California, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico- social**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, M. A. M.; OLIVEIRA, M. L. G. Narrativas sobre avaliação e Design Universal no ensino superior do estado do Ceará, Brasil. **Revista Linhas**, v. 21, n. 45, p. 341-362, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723821452020341>. Acesso em 01 fev. 2021.

LINDEMANN, R. H.; BASTOS, ARB; ROMAN, B. Desenho Universal de Aprendizagem e Micro Ensino na Formação de Professores de Química. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 2, n. 1, p. 11-19, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Renata_Lindemann/publication/319387454_Desenho_Universal_de_Aprendizagem_e_Micro_Ensino_na_Formacao_de_Professores_de_Quimica/links/5e9f63834585150839f3f8fc/Desenho-Universal-de-Aprendizagem-e-Micro-Ensino-na-Formacao-de-Professores-de-Quimica.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

LOHMANN, M. J. *et al.* Engaging graduate students in the online learning environment: A universal design for learning (UDL) approach to teacher preparation. **Networks: An Online Journal for Teacher Research**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187583.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LOPES, A. T. R. 2014. 60 f. **A importância do planejamento para o sucesso escolar**. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, 2014.

LOPÉZ, J. L. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 175-187, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/229-472-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/229-472-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 01 fev. 2020.

LÜCK, H. Significados do Elemento e Caráter “Pedagógico”: implicações quanto à ação docente. **Direcional Educador**, v. 9, n. 105, p. 29-31, out. 2013. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/10/12-SIGNIFICADOS-DO-ELEMENTO-E-CAR%3%81TER-PEDA%3%93GICO-NO-TRABALHO-DOCENTE.pdf?inframe=yes&iframe=true>. Acesso em: 01 fev. 2020.

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

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Campinas: CEDES, **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1523-1537, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MANGIATORDI, A. Applying Universal Design for Learning guidelines to a blended learning course for prospective teachers. **Proceedings of the 11th International Conference on Networked Learning 2018**, p. 33-40, 2018. Disponível em: https://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/papers/s2_paper2.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

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

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MARCELINO, J. A.; MORALES-ACOSTA, G. V. Contabilidade Inclusiva: Didática Visual e Desenho Universal para Aprendizagem, Estratégia para Redução da Barreira de Aprendizagem. Boa Vista, **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 5, n. 15, p. 142–154, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4615291. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/261>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MARINO, M. T. *et al.* UDL in the middle school science classroom: can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with learning disabilities? **Learning Disability Quarterly**, v. 37, n. 2, p. 87-99, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0731948713503963>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. Teresina, **Linguagens, Educação e Sociedade**, Ano 21, n. 35, jul./dez, p. 122-142, 2016.

MARTINS, M. H.; BORGES, M. L.; GONÇALVES, T. Vozes dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: O que pensam? O que sentem? O que desejam? *In*: SANTOS, M. T. *et al.* (Orgs.) **Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis**. 1. ed., 2019. p. 174-186.

MARTINS, V. F.; AMATO C. A. H.; ELISEO, M. A. Desafios para o desenvolvimento de aplicações computacionais para o contexto de Distúrbios do Desenvolvimento. *In*: AMATO, C. A. H.; BRUNONI, D.; BOGGIO, P. S. (Orgs.) **Distúrbios do Desenvolvimento - Estudos Interdisciplinares**. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2018. p. 389-401.

MATTOS, M. O. de. 2017. 166 f. **Formação inicial de professores e escola inclusiva na UNESP-FCLAR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, SP, 2017.

MAURÍCIO, H. F. **Catálogo de Materiais Pedagógicos Adaptados da Fundação Catarinense de Educação Especial**. FCEE: São José, SC, 2009. 62 p.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. **Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca**. SOUSA, J. M. (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. v. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. Porto: SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

MENDES, E. G. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP – Marília/SP, 2001. (Mimeografado).

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>, Acesso em: 01 maio 2021.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 01 maio 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A.R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre Educação comum e Especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning**: theory and practice. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para uma Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>. Acesso em: 01 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MODELSKI, D.; AZEREDO, I.; GIRAFFA, L. Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais: Reflexões Ainda Necessárias. **Revista Pesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 116-133, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/678>. Acesso em: 01 maio 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, L. C. Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 10, p. 11-17, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/20437-Texto%20do%20Artigo-64957-1-10-20110823.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORRIS, C.; MILTON, E.; GOLDSTONE, R. Case study: suggesting choice: inclusive assessment processes. **Higher Education Pedagogies**, v. 4, n. 1, p. 435-447, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1669479>. Acesso em: 01 fev. 2020.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (NAEYC). **Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8**. NY: Position Statement. 2009.

NCUDL. **National Center on Universal Design for Learning (UDL) in your state**. Nova York, 2012.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial – O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

NEVES, F. P. L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, e020009, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153>. Acesso em: 02 maio 2021.

NIELSEN, D. Universal Design in first-year composition - why do we need it, how can we do it? *The CEA Fórum*, Murray, v. 42, n. 2, p. 3-29, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018262>. Acesso em: 02 maio 2021.

NOGUEIRA, R. S.; OLIVEIRA, E. B. **A importância da Didática no Ensino Superior**, 2011. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-didatica-no-ensino-superior.htm>. Acesso em: 02 maio 2021.

NOZU, W. C. S.; DA SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1421-1435, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652>. Acesso em: 01 maio 2021.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. Maringá, **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/DUA_Nunes_Madureira_2015.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

O'BRIEN, C. L.; O'BRIEN, J. **The origins of person-centered planning A community of practice perspective. Responsive systems associates from the center on human Policy**. Syracuse University: Research and Training Center on Community Living. 2000.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M., DUTRA, C. P. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, G. L. M., CAMELO, A. C. P. S., PEREIRA, A. E. P., Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 12, n. 3, p. 02-08, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21727/rm.v12i3.2784>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Sede das Nações Unidas**, Nova Iorque, 2006.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). **Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas**. Madrid, España: Editor: Organización de Estados Americanos, 2009.

PACHECO, J. A.; ZABALZA, M. A. (Org.). **A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário**. Braga: Universidade do Minho. 1995.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PAULINO, A. L. D. S., VAZ, J. M. C.; BAZON, F. V. M. Materiais adaptados para ensino de biologia como recursos de inclusão de alunos com deficiência visual. **Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**, 7. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/063-2011.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

PEIXOTO, J. L. B.; FERNANDES, C. A.; ALMEIDA, W. G. A matemática no PIBID Interdisciplinar: educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 1, p. 100-126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984317816012020100>. Acesso em: 01 maio 2021.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998. p. 153-182.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 10, p. 19-38, 2008.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

PICOLINI, B. R. A.; LOPES FLORES, M. M. Professor de Apoio, Professor Regente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **Póiesis Pedagógica**, 19 (contínuo), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v19.63715>. Acesso em: 01 maio 2021.

PIMENTA S.G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M.D. Formação de Professores e Inclusão para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. Editora UFPR. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/5233-51631-2-PB.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

PRAIS, J. L. de S. 2016. 430 f. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. Paraná; Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

PRAIS, J. L. de S. 2020. 300 f. **Formação De Professores Para O Desenvolvimento De Práxis Inclusivas Baseadas No Desenho Universal Para A Aprendizagem: Uma Pesquisa Colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Ação Didática Formativa Para A Inclusão: Análise De Um Produto Educacional. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 1, n. 1, p. 26-47, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/1063-3708-1-PB.pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

PRIETO, R. G. Entrevista cedida a revista olhares. **Rev. Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236, maio, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.381>. Acesso em: 01 maio 2021.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on Universal Design Educational models. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>. Acesso em: 01 maio 2021.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G., DALEY, S. G.; ROSE, L. T. (Eds.) **A research reader in universal design for learning**. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2012.

RIBEIRO, J. L. D.; MARTINS, L. M. Os Fatores De Engajamento Do Estudante Na Modalidade De Ensino A Distância. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL** [en línea], v. 11, n. 2, p. 249-273, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319356242012>. Acesso em: 01 fev. 2020.

RICARDO, D. C. 2017. 215 f. **Boas Práticas de Acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia Assistiva e Desenho Universal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Federal de Juiz de Fora, MG, 2017.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, p. 1524-1538, 2017. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp>.

br/iberoamericana/article/view/10083. Acesso em: 01 fev. 2020.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, v. 1, p. 7-13, 2000.

ROSE, D. H. *et al.* Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles as their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 101-114, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132931009.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÁNCHEZ FUENTES, S. *et al.* Factor Analysis of Teacher Perceptions of Universal Learning Design. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 135-149, 2016. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art7.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SANTAELLA, L. **As novas linguagens e a educação**. Conferência proferida pela Profa. Dra. Lucia Santaella (PUC/SP) durante o 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, nov. 2012. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revistaentrevista-detalle/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SANTOS, A. E. Desafios da Inclusão de uma aluna surda no Ensino Superior. *In*: SANTOS, M. T. et al. (Org.). **Transição para a vida adulta**: percursos reais, possíveis e desejáveis. 1. ed. p. 187- 198, 2019.

SANTOS, M. P.; SILVA, K. R. X. Representações Sociais Sobre O “Professor Inclusivo”: Copetências Interpessoais E Políticas De Formação De Professores Em Questão. **Revista Teias**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 15, jan. 2009. Disponível em: https://dadospdf.com/download/representacoes-sociais-sobre-o-professor-inclusivo-competencias-interpessoais-e-politicas-de-formacao-de-professores-em-questao-_5a4c89a9b7d7bcab6716fcbb_pdf. Acesso em: 01 maio 2021.

SANTOS, S. S.; HERNANDEZ, A. R. C.; PEREZ, A. G. L. Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas. **Revista entre ideias**, v. 4, n. 1, p. 201-2017, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7664>, Acesso em: 01 maio 2021.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 01 maio 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997

SASSAKI, R. K. **Inteligências múltiplas na educação inclusiva.** São Paulo, 2001.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Forum.** p. 9-18, 2002. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 01 maio 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poie-sis Pedagógica**, v. 9, n. 1 p. 07-19, jan/jun.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 01 maio 2021.

SAYYAH, M. *et al.* Use of a problem-based learning teaching model for undergraduate medical and nursing education: a systematic review and meta-analysis. **Advances in medical education and practice**, p. 691-700, 2017. Acesso em: 01 jul. 2023.

SCHMITZ, E. X. S., REIS, S. C. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 153–175, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648110>. Acesso em 01 fev. 2020.

SCHREIBER, D. V. A. F. A organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade educação especial: controvérsias da desqualificação do trabalho pedagógico. *In*: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis, SC, 2017. p.161-210

SCHWARTZ, S.; FRISON, L. M. B.; VIEIRA, M. A. **Motivação e Aprendizagem na Prática Docente.** 2017. Disponível em: <https://10.13140/RG.2.2.28021.40162>. Acesso em: 01 maio 2021.

SCOTT, L. A.; TEMPLE, P. A conceptual framework for building UDL in a special education distance education course. **Journal of Educators Online**, v. 14. n.1, 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133749>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SCOTT, L. A.; TEMPLE, P.; MARSHALL, D. UDL in online college coursework: Insights of infusion and educator preparedness. **Online Learning**, v. 19, v. 5, p. 99-119, 2015. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/193396/>. Acesso em: 01 maio 2021.

SCUSSEL, D. R. **As inter-relações do trabalho pedagógico e a deficiência intelectual.** 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.911>. Acesso em: 01 maio 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva. Bases legais para sua organização. **ABC Educatio São Paulo**, v. 45, n. 1, p. 10-15, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303324252006.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125135>. Acesso em: 01 maio 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva / escuela para todos. *In*: BIZELI, J.L.; RIBEIRO, P. R. M.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-américa**. Araraquara/Brasil: Laboratório Ed. FCLAR-UNESP, 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, fev. 2018. ISSN 2595-0401. Disponível em: http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/13/12. Acesso em: 01 maio 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. Araraquara, **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13514>. Acesso em: 01 maio 2021.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational**. v. 15, n 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em 01 maio 2021.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Org.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, 2015.

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da Educação inclusiva no Brasil. **Revista Inter Ação**, v. 33, n.1, p. 169–192, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i1.4256>. Acesso em: 01 maio 2021.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. (Im)Possibilidades Das Adaptações Curriculares Na Educação Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n. 3, p. 621-649, jul./set. 2018 Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/30099-Texto%20do%20artigo-110608-1-10-20181005.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

SMITH, F. G. Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 3, p. 31-61, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ992116>, Acesso em: 01 fev. 2020.

SOUSA, G. M. B. 2007. 185 f. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, M. L.; MACHADO, A. S. Perspectivas E Desafios Da Educação Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica. **REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, v. 9, n. 20, p. 24-49, set./out./nov./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br>, Acesso em: 01 maio 2021.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2021.

TOMELIN K. N. *et al.* Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v.35, n. 106, abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011

TOYAMA, K. S. F. 2019. 84 f. **Orientações didáticas para o ensino de química na perspectiva inclusiva: a elaboração e o uso de materiais adaptados para alunos cegos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: Unesco, 2005.

UNESCO. **Assembleia Geral da ONU**. Declaração Universal dos Direitos Humanos 217 [III]. New York, 1948.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris: Unesco, 2009.

UNESCO. **Informe Final**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acceso y calidad. Madrid: Unesco/Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

UNESCO. **World education forum: The Dakar framework for action**. Paris: Unesco, 2000.

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

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. *In*: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional** – pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VASCONSELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface-Comunic, Saúde, Edu**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 443-456, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/01/v-10-n-20-jun-dez-2006.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 1988. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1988.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **A aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VERDUM, P. L. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, 91-105. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação: uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VOGT, C., O repto da proteção. Com Ciência. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/o-repto-da-proteo/>, Acesso em: 03 maio 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 01 maio 2021.

ZHONG, Y. Universal Design for Learning (UDL) in Library Instruction. **College and Undergraduate Libraries**, Bakersfield, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254361853_Universal_Design_for_Learning_UDL_in_Library_Instruction/citation/download. Acesso em: 16 maio 2020.