

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
(DUA) E DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)**

MARIA EDUARDA DOS SANTOS

**MARINGÁ
2025**

MARIA EDUARDA DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM
(DUA) E DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá, vinculada a Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientador(a): Professora Doutora Cristina
Angélica Aquino de Carvalho Mascaro**

**MARINGÁ
2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S237c

Santos, Maria Eduarda dos

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) / Maria Eduarda dos Santos. -- Maringá, PR, 2025.

97 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Fundamentos e conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC) : possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva. 33 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Educação Inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Políticas públicas - Educação. I. Mascaro, Cristina Angélica Aquino de Carvalho, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

MARIA EDUARDA DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA
PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL (DUA) E DO PLANO EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO (PEI)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (Orientadora) - UERJ/Rio
de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco PROFEI/UEM/Maringá – (membro
interno)

Prof^a. Dr^a. Annie Gomes Redig UERJ – (membro externo)

Prof^a. Dr^a. Suzanli Estef UERJ - (suplente interno)

Prof^a. Dr^a.– Dra. Mária Marin (suplente externo)

Maringá, de 2025.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Em especial, agradeço:

A **Deus**, por guiar e abençoar minha jornada nos estudos e na vida cotidiana.

À minha mãe, **Rita**, por seu constante incentivo à minha educação.

Ao meu noivo, **Adriano**, pelo apoio incondicional e por me lembrar da importância da persistência.

À minha afilhada, **Melissa**, que é uma fonte de alegria, felicidade e uma verdadeira bênção de Deus em minha vida.

Às minhas amigas, por sempre me ouvirem e me acolherem com carinho quando mais precisei.

À **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, pela oportunidade de acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade. Ao **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)**, por proporcionar a possibilidade de conciliar minha formação acadêmica com minha atuação profissional.

À minha orientadora, **Profª Drª Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro**, por toda a dedicação, atenção, escuta e pelas reflexões que enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho.

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

(Fernando Pessoa)

Orientadora: Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro. Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

Essa dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Maringá. Insere-se na temática sobre abordagens pedagógicas inclusivas, seu objetivo é investigar práticas pedagógicas contemporâneas na Educação Inclusiva, como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Ensino Colaborativo. A fundamentação teórica explora a Teoria Histórico-Cultural e as políticas públicas que sustentam a construção da educação inclusiva no Brasil, evidenciando as bases normativas e conceituais dessa abordagem. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, para a coleta de dados, foi aplicado um questionário online, direcionado aos professores do Ensino Fundamental I no município de Terra Boa, Paraná e uma análise bibliográfica sobre a temática. O questionário tem como objetivo investigar o conhecimento desses professores sobre o DUA, o PEI e o Ensino Colaborativo. Por meio da triangulação dos dados, em consonância com os objetivos do estudo, foi elaborado um e-book intitulado: Fundamentos e conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC): possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva. Espera-se que o material produzido colabore na formação docente visando possibilidades para a educação no contexto da escola contemporânea.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Plano de Ensino Individualizado (PEI). Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Postgraduate Program in Inclusive Education – PROFEI at the State University of Maringá. It fits into the theme of inclusive pedagogical approaches, its objective is to investigate contemporary pedagogical practices in Inclusive Education, such as Universal Design for Learning (UDL), Individualized Educational Plan (IEP) and Collaborative Teaching. The theoretical basis explores the Historical-Cultural Theory and the public policies that support the construction of inclusive education in Brazil, highlighting the normative and conceptual bases of this approach. This study adopts a qualitative approach, configuring itself as a case study, for data collection, an online questionnaire was applied, directed at Elementary School teachers in the city of Terra Boa, Paraná and a bibliographic analysis on the subject. The questionnaire aims to investigate these teachers knowledge about UDL, IEP and Collaborative Teaching. Through data triangulation, in line with the study objectives, an e-book was created entitled: Fundamentals and concepts of Universal Design for Learning (UDL), Individualized Education Plan (IEP) and Collaborative Teaching (CT): possibilities for teaching from an inclusive perspective. It is expected that the material produced will contribute to teacher training, aiming at possibilities for education in the context of the contemporary school.

Keywords Inclusive Education. Universal Design for Learning (UDL). Individualized Teaching Plan (IEP). Collaborative Teaching.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Documentos relacionados a Educação Inclusiva.....	19
TABELA 2 – Número de Matrículas de Alunos PAEE em Escolas Regulares.....	28
TABELA 3 – Elementos do Plano Educacional Individualizado (PEI).....	60
TABELA 4 – Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI).....	62
TABELA 5 - Total de produções científicas selecionadas na base de dados Google Acadêmico.....	65
TABELA 6 – Produções selecionadas na base de dados Google Acadêmico.....	67
TABELA 7 – Cronograma.....	70
TABELA 8 – Escolas participantes da pesquisa, quantidades de professores em cada escola e quantidade de alunos com necessidades educacionais específicas..	71
TABELA 9 - Fatores que podem contribuir para a baixa participação de professores em pesquisas sobre Práticas Inclusivas.....	73

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1 – Neurociência e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).....	53
IMAGEM 2 – Sistema de Suporte Multicamada (SSMC).....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAST – Centro de Tecnologias Aplicadas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID - Classificação Internacional de Doenças
COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
EC – Ensino Colaborativo
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Professor do Atendimento Educacional Especializado
PEE – Público da Educação Especial
PEI – Plano Educacional Individualizado
PcD – Pessoa com Deficiência
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP – Projeto Político Pedagógico
SME – Secretária Municipal de Educação
SSMC – Sistema de Surpote Multicamada
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	12
2. INTRODUÇÃO	13
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	18
4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	29
4.1 O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Histórico-Cultural: Inclusão, Mediação e Aprendizagem Colaborativa	39
5. O PRÍNCÍPIO DA COLABORAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO	45
6. O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	52
7. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	57
8. METODOLOGIA	63
8.1 Etapas Procedimentais e Éticas	68
8.2 Universo da Pesquisa	70
9. RESULTADOS	72
9.1 Revisão Sistemática: Ensino Colaborativo, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) aplicado a promoção da Educação Inclusiva	76
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APENDICE	93

1. APRESENTAÇÃO

Meu nome é Maria Eduarda dos Santos, tenho 26 anos e atuo na área da educação há 8 anos. Atualmente, atuo como professora de Educação Infantil no município de Terra Boa, Paraná, onde trabalho com crianças do Berçário IIB, com idades entre 2 e 3 anos. É fascinante acompanhar o processo de desenvolvimento e crescimento dessas crianças diariamente, o que me inspira a continuamente aperfeiçoar minha prática pedagógica. Esse compromisso me levou a buscar o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM). Acredito que o acesso ao conhecimento transforma o pensamento dos indivíduos, e essa convicção me motiva e instiga todos os dias.

Meu interesse em aprofundar os estudos na área da educação inclusiva nasce da convicção de que todos os indivíduos devem ter acesso ao conhecimento, a condições adequadas de aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. Acredito que todos possuem potencial e capacidade de aprender, e desejo adquirir uma base teórico-metodológica sólida para oferecer um ensino de qualidade aos meus alunos.

Me formei em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, no Campus Regional de Cianorte (2016-2020). Durante a graduação, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma iniciativa da CAPES, esse programa me proporcionou uma experiência enriquecedora e fundamental para o desenvolvimento da minha carreira profissional. Em seguida, cursei as seguintes especializações: pós-graduação em Psicopedagogia (2020); especialização em Alfabetização e Letramento (2022), pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e os Transtornos do Desenvolvimento Infantil (2022).

Diante dessa trajetória, a escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM) reflete meu compromisso em investigar e produzir conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas contemporâneas que respeitem a diversidade e assegurem um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos. Acredito que essa investigação contribuirá significativamente para ampliar perspectivas teóricas e práticas, em prol de uma educação inclusiva e de qualidade.

2. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e possibilita a transformação da sociedade. Em nosso país vem sendo implementada, nos últimos trinta anos, por meio de um arcabouço legal das políticas públicas baseado em tratados e declarações internacionais. As ações voltadas com esse fim têm como um princípio fundamental a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todas as pessoas, um ambiente educacional inclusivo que valoriza as interações sociais e culturais e promove igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

Nesse contexto, a diversidade do alunado presente nas salas de aula demanda práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças, promovendo a participação ativa e a aprendizagem significativa de cada aluno. A inclusão educacional exige estratégias pedagógicas que assegurem a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências¹ ou especificidades na interação em situações de aprendizagem².

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Ensino Colaborativo (EC) destacam-se como estratégias inovadoras e eficazes para possibilitar equidade em situações relacionadas aos processos educacionais na diversidade. O DUA é uma abordagem pedagógica que objetiva trazer flexibilidade, busca criar ambientes de ensino capazes de atender a uma ampla gama de habilidades e estilos de aprendizagem, busca garantir que todos os estudantes independentemente de suas características, necessidades ou desafios, possam acessar os conteúdos, desenvolver competências e participar ativamente do processo educacional.

Para isso, o DUA propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. As múltiplas formas de representação relacionam-se aos diferentes modos de apresentar as informações aos estudantes como textos, imagens, vídeos, gráficos, áudios entre outros, de

¹ Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), considera-se deficiência "o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

² As especificidades de aprendizagem abrangem uma série de condições que podem influenciar no desenvolvimento dos sujeitos, essas condições podem estar relacionadas a causas emocionais, sociais, culturais ou biológicas.

modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Segundo Howard Gardner (1993), os alunos possuem características únicas e estilos de aprendizagem distintos. Enquanto alguns aprendem melhor por meio de textos e palavras, outros têm mais facilidade com imagens ou atividades práticas. Esse conceito, defendido por Howard Gardner em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ressalta que os estudantes possuem diferentes formas de aprender. No contexto do DUA as múltiplas formas de representação visam justamente atender a essa diversidade, oferecendo diferentes meios para assimilar a informação.

Isso significa que os alunos podem aprender de maneira mais eficaz quando os conteúdos são apresentados de diferentes formas — como textos, imagens, vídeos, gráficos ou áudios — permitindo que cada um tenha acesso ao conhecimento de acordo com suas preferências e habilidades. Isso promove uma educação mais inclusiva e personalizada, essencial para o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

As múltiplas formas de expressão permitem que os estudantes demonstrem aquilo que aprenderam, por exemplo: por meio de atividades relacionadas a projetos, apresentações, maquetes temáticas entre outras estratégias. As múltiplas formas de engajamento referem-se a criação de estratégias que permitam que os estudantes se sintam motivados e ativos no decorrer da aprendizagem.

Podemos afirmar que o trabalho pedagógico sob a perspectiva do DUA, favorece o reconhecimento de que as barreiras para o aprendizado não residem somente em situações específicas dos estudantes. O planejamento pedagógico no DUA permite eliminar as barreiras estruturais no ensino por meio da oferta de espaços, artefatos, produtos e metodologias equânimes e acessíveis.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) complementa essa abordagem ao focar na personalização das práticas pedagógicas, atendendo às necessidades específicas de um estudante, de modo a garantir que as metas educacionais, sociais e laborais sejam alcançadas de modo personalizado. É uma proposta pedagógica norteadora, que orienta o planejamento de estratégias e intervenções pedagógicas de modo a considerar as particularidades, capacidades e individualidades de determinado aluno que por diferentes razões, necessita de uma proposta de acessibilidade personalizada.

Esse planejamento específico, o PEI, quando realizado de modo colaborativo entre professores, familiares, o próprio estudante e outros profissionais, torna-se um

instrumento poderoso para garantir o progresso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes. A participação do estudante na elaboração do PEI é possível e necessária quando este tem idade, nível de desenvolvimento, capacidade de comunicação e compreensão adequadas.

O Ensino Colaborativo é uma abordagem pedagógica essencial para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, é uma abordagem multidisciplinar. Essa prática permite que equipe pedagógica e os professores, atuando em conjunto, tornem possível a oferta de suporte especializado aos alunos e diversifiquem as estratégias de ensino, potencializando a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes. Esta estratégia, compreende a colaboração entre o professor da classe comum, professor especializado, professores de diferentes áreas e demais membros da equipe pedagógica, onde a participação de cada um é definida conforme a necessidade de apoio/suporte para determinado estudante.

Ao unir o DUA, o PEI com o Ensino Colaborativo, as escolas podem oferecer uma resposta acessível e inclusiva aos estudantes, proporcionando-lhes as condições necessárias para alcançar seu pleno potencial de desenvolvimento e acesso equânime às oportunidades de aprendizagem. De acordo com Mascaro e Redig (2021) o DUA consiste em possibilitar acessibilidade pedagógica aos estudantes por meio de estratégias que objetivem reduzir as barreiras de aprendizagem, essas estratégias devem ser elaboradas de acordo com as necessidades dos alunos da classe.

Ressalta-se que, as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), define a deficiência como um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com as barreiras podem obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) enfatiza um deslocamento na perspectiva: o foco não está na condição específica da pessoa com deficiência (PcD), mas nas barreiras que ela enfrenta no ambiente social e educacional.

Essa definição reconhece que as limitações no acesso a participação social, não são intrínsecas aos indivíduos, mas resultado da interação entre as características pessoais e as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas impostas pela sociedade. Assim, o desafio está em eliminar essas

barreiras para garantir a plena participação e igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

Essa alteração de foco reforça a importância de práticas inclusivas, como o DUA, o PEI e o Ensino Colaborativo (EC) que oferecem caminhos personalizados para superar essas barreiras e promover o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. É fundamental ressaltar que nem todos os alunos com deficiência precisam de alterações nas práticas para o acesso ao conteúdo a ser ensinado.

De modo que, alunos sem deficiência também podem exigir estratégias educacionais específicas para atender às suas necessidades educacionais individuais, esses estudantes podem enfrentar dificuldades para a aprendizagem em áreas específicas como português, matemática, geografia, ciências, entre outras. Sendo assim, cada aluno é único e pode se beneficiar de métodos de ensino diferenciados e de apoio personalizado ao aprendizado. Portanto, a personalização das práticas educacionais deve ser considerada para todos os estudantes, quando encontram barreiras no acesso ao conteúdo a ser ensinado, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, equitativo e acessível.

Deste modo, essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar práticas contemporâneas na Educação Inclusiva como o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, o Plano Educacional Individualizado – PEI e o Ensino Colaborativo, tem como objetivos específicos: Revisar a literatura sobre práticas pedagógicas contemporâneas na Educação Inclusiva; Realizar uma pesquisa com questionários online com professores do Ensino Fundamental I do município de Terra Boa – Paraná; Elaborar um e-book com a temática: Fundamentos e conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC): possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre como práticas pedagógicas inclusivas podem ser sistematizadas e aplicadas no cotidiano escolar, à luz de abordagens inovadoras e colaborativas que reconheçam a diversidade no cenário educacional contemporâneo. Assim, ao investigar práticas contemporâneas na Educação Inclusiva, como o DUA, o PEI e o Ensino Colaborativo, esta pesquisa contribuirá com a produção de conhecimento voltado para o ensino em uma perspectiva acessível e em consonância com as necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023), o cenário educacional contemporâneo exige atenção especial à inclusão, uma vez que o Brasil possui aproximadamente 18,6 milhões de Pessoas com Deficiência (PcD), representando 8,9% da população. Dados preocupantes indicam que a taxa de analfabetismo entre PcD é de 19,5%, quase cinco vezes maior do que a observada entre pessoas sem deficiência (4,1%).

Além disso, 63% das Pessoas com Deficiência (PcD) com mais de 25 anos não concluíram o ensino fundamental, e apenas 7% tiveram acesso ao ensino superior. Esses dados evidenciam a urgência de implementar práticas pedagógicas inclusivas que garantam a equidade no acesso à educação e promovam o desenvolvimento integral de todos os estudantes, conforme aponta o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023).

Dessa forma, o DUA, o PEI e o Ensino Colaborativo (EC) podem representar estratégias fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Segundo Heredero (2020), quando os currículos são projetados para atender a um grupo homogêneo de alunos, esses fracassam, uma vez que desconsideram aqueles estudantes com capacidades e habilidades distintas, ao projetar um ensino uniforme, desconsidera-se as diversas formas de aprender dos alunos.

Segundo a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1993), os estilos de aprendizagem variam amplamente: enquanto alguns estudantes podem ter facilidade em aprender por meio de textos ou discursos, outros podem se beneficiar de abordagens mais visuais, práticas ou interativas. Portanto, a personalização do ensino, por meio de estratégias como o DUA, PEI e Ensino Colaborativo, garante que todos os alunos tenham oportunidades de aprender de acordo com suas preferências e necessidades individuais.

A metodologia adotada para alcançar o objetivo geral e os específicos desta pesquisa baseia-se na triangulação de dados e métodos, na utilização de diferentes fontes de informação para analisar um mesmo fenômeno de modo mais abrangente, isto é, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e inclui uma revisão bibliográfica e um estudo de caso realizado no município de Terra Boa, Paraná, com professores do Ensino Fundamental I, com o propósito de investigar práticas contemporâneas na Educação Inclusiva, sendo esses os elementos triangulados na análise.

A revisão bibliográfica fornece suporte teórico sobre práticas pedagógicas contemporâneas voltadas à inclusão, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Ensino Colaborativo. Já os dados coletados no estudo de caso foram analisados à luz desse referencial teórico, com o intuito de subsidiar a produção de um e-book intitulado Fundamentos e conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC): possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva.

Este e-book embasado em conhecimentos teóricos e práticos relacionados a temática investigada, objetiva promover uma reflexão crítica, a empatia e o respeito pela diversidade, assim como colaborar com o processo formativo de docentes para práticas educacionais inclusivas. Portanto, espera-se oferecer *insights* valiosos para professores, gestores escolares e demais profissionais interessados em promover um ensino equânime e acessível. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COPEP/UEM) e aprovada no dia 25 de setembro de 2024 sob o CAAE: 81295224.1.0000.0104.

A próxima seção apresenta uma análise das políticas públicas voltadas à construção da educação inclusiva no Brasil, destacando os principais marcos legislativos e documentos que fundamentam esse processo. Inicialmente, é abordado o contexto histórico da inclusão educacional no país, seguido da diferenciação entre documentos normativos e orientadores, esclarecendo seus papéis na formulação das políticas educacionais. Em seguida, são apresentados documentos e leis essenciais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Brasileira de Inclusão e a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, evidenciando seus impactos na garantia de equidade e acessibilidade.

Além disso, aborda-se a relevância da formação docente e da acessibilidade, enfatizando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e do uso de tecnologias assistivas. Assim, o texto se organiza a partir de uma abordagem que integra contexto histórico, legislações, desafios e estratégias para a concretização da educação inclusiva no Brasil.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A elaboração de documentos e políticas voltados para a educação inclusiva busca garantir os direitos dos estudantes com deficiência. O movimento em prol da educação inclusiva emergiu no contexto educacional brasileiro durante a década de 1990, neste período houve a elaboração de políticas públicas direcionadas a promoção da equidade e da acessibilidade, com destaque para documentos-chave que delinearam as diretrizes e garantias fundamentais. Os marcos legislativos relacionados à inclusão representam princípios fundamentais que impulsionaram mudanças culturais e estruturais no sistema educacional brasileiro.

Essas mudanças têm o objetivo de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender às diversas necessidades dos estudantes. É importante destacar que esses documentos possuem naturezas distintas: alguns têm caráter normativo, enquanto outros são orientadores. Os documentos normativos são aqueles que possuem força de lei, ou seja, são obrigatórios e determinam regras ou diretrizes que devem ser seguidas. Os Documentos orientadores não possuem caráter obrigatório, mas servem como base para inspirar, guiar e fundamentar a formulação de políticas e práticas educacionais. Sendo assim, a seguir apresentamos alguns documentos relacionados a construção da Educação Inclusiva no Brasil.

Tabela 1 – Documentos relacionados a Educação Inclusiva

Documentos	Orientador/Normativo
Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006)	Orientador
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Normativo
Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Normativo

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, Lei nº 9.394, define os princípios, normas e diretrizes que devem orientar a organização do sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até o ensino superior. Essa lei estabelece as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio). O capítulo V do referido documento, estabelece as diretrizes

para a organização da educação especial no Brasil, a educação especial é uma modalidade da educação básica, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes considerados público da educação especial (Brasil, 1996).

A legislação citada, assegura o atendimento educacional especializado (AEE) a esses estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior com condições de acesso e permanência no ambiente escolar, esse atendimento deve ocorrer preferencialmente nas classes comuns e nas salas de recurso multifuncional, quando não for possível deverá haver serviços de apoios especializados. Os sistemas de ensino deverão assegurar a esses estudantes currículos, métodos, recursos educativos e organização específica as peculiaridades dos educandos (Brasil, 1996).

Ainda de acordo com a lei supracitada, a educação especial tem o escopo de garantir o pleno desenvolvimento do educando com igualdade de oportunidades e condições de acesso e permanência no ambiente escolar deve ocorrer em colaboração com a família e a comunidade, sendo que os sistemas de ensino devem assegurar que os professores tenham formação adequada para a oferta do atendimento educacional especializado por meio de cursos de formação continuada.

A Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) é um tratado internacional, adotado em 13 de dezembro de 2006, tem o escopo de promover, garantir e proteger os direitos das pessoas com deficiência, esse tratado influenciou na construção de políticas e práticas em escala global com objetivo de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, representa um avanço, pois, reconhece que as pessoas com deficiência possuem direitos iguais aos das outras pessoas e devem ser tratadas com respeito e dignidade, com condições de plena participação.

Baseia-se em princípios fundamentais, como: igualdade de oportunidades, sem qualquer tipo de discriminação em qualquer aspecto da vida, respeito a autonomia e ao direito das pessoas com deficiência de tomar suas próprias decisões, direito de participação plena e efetiva em todos os campos da vida social (política, cultural, econômica, acadêmica etc.), acessibilidade aos ambientes físicos, sociais, econômicos, incluindo a remoção das barreiras de acesso e a instalação de serviços de apoio, caso necessário. Esse documento é um guia internacional na promoção da inclusão, no Brasil representa um compromisso formal com a

implementação de políticas públicas inclusivas, foi ratificado e incorporado à legislação nacional com *status* de emenda constitucional (Brasil, 2008, 2009).

No ano de 2004, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) a Política Nacional de Educação Especial que objetivou uma análise dos últimos vinte anos da Educação Especial, assim como realizar uma revisão conceitual sobre termos usuais, com vistas a um consenso no cenário nacional.

A Política Nacional da Educação Especial do ano de 2004 tinha o escopo de assegurar que os estudantes com necessidades educacionais específicas tivessem acesso a rede regular de ensino com o apoio necessário para o seu desenvolvimento e aprendizagem, com condições de acesso, permanência e participação. Essa política estruturou-se por meio das seguintes diretrizes: oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar ao ensino regular, formação continuada dos profissionais da educação, acessibilidade em âmbito arquitetônico, comunicacional e atitudinal no ambiente escolar, desenvolvimento de materiais pedagógicos e recursos didáticos acessíveis, articulação e parceria entre a rede regular de ensino, serviços especializados, família e comunidade.

No ano de 2008, foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que define como estudante público da educação especial, aqueles com deficiência de longo prazo de natureza auditiva, visual, física ou intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação. Os direitos das pessoas com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) é assegurado por meio da Lei 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como Lei do Autismo, que é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). No entanto, é importante destacar que, embora a Política Nacional da Educação Especial de 2008 utilize a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), mais adiante será explicada a substituição dessa terminologia por Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mesmo com essa mudança, o termo TGD permanece vigente na política de 2008, mantendo-se como referência naquele contexto.

A Lei do Autismo, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece o direito a inclusão social, educacional e laboral, ao diagnóstico precoce e o acesso ao tratamento por meio de uma equipe multiprofissional (com médicos, fisioterapeutas,

fonoaudiólogos etc.), os medicamentos necessários ao tratamento devem ser disponibilizados no Sistema Único de Saúde (SUS), assegura o direito das pessoas com TEA à educação inclusiva de qualidade, com condições de desenvolver suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais em escolas regulares com apoio especializado e adaptações curriculares quando necessário, destaca a importância da parceria entre família e escola para a aprendizagem.

Destaca-se que, com o decorrer dos anos houve avanços na compreensão da condição do autismo, isto é evidente com a mudança de terminologia, anteriormente essa condição era denominada como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), atualmente utiliza-se a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) que reflete uma compreensão mais ampla e complexa da condição.

Conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a alteração na terminologia reflete uma nova compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno único que abrange um espectro de condições com características e intensidades variáveis. Anteriormente, utilizava-se o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluía um grupo maior de condições, como o autismo, a síndrome de Asperger e o transtorno desintegrativo da infância (*American Psychiatric Association*, 2014).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), entrou em vigor no ano de 2022, alinha-se com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), esse organiza os diagnósticos de acordo com o espectro de gravidade e os sintomas apresentados. Em vez de categorizar o autismo em subtipos distintos, fornece uma descrição mais detalhada e específica dos transtornos dentro do espectro autista, de modo a facilitar o diagnóstico, as intervenções e o suporte.

A já citada Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 (Brasil, 2015) orienta-se por meio dos princípios e padrões internacionais de proteção dos direitos das pessoas com deficiência estabelecidos na Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU. Sendo assim, à luz da definição da ONU, a LBI caracteriza a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que **em interação com uma ou mais barreiras**, possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, grifo meu). A opção por esta definição desvela, um fator importante, relacionado ao fato de colocar

prejuízos na plena participação da pessoa com uma deficiência diretamente às barreiras ambientais com as quais se depara ao longo da vida.

Tem-se a compreensão da deficiência a partir de um modelo social, isto é, a sociedade precisa ser acessível às pessoas que apresentam uma deficiência. O ser humano não pode ser culpabilizado por suas condições intrínsecas ou extrínsecas oriundas da deficiência, a sociedade precisa ser acessível em todas as suas esferas. De acordo com a LBI e o modelo social de deficiência, a deficiência não é inerente a pessoa, mas é resultante da interação entre as características da pessoa e as barreiras ambientais e sociais, quando uma pessoa com deficiência não tem condições de plena participação, possíveis dificuldades não são provocadas pela sua deficiência, mas pelas características do ambiente, por isso é importante a remoção das barreiras.

Por exemplo, uma criança com deficiência auditiva não consegue interagir com seus colegas ou com os profissionais da instituição de ensino, existe alternativas para que esse estudante possa participar do cotidiano da instituição de ensino com maior autonomia, como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ambiente educacional e a inclusão de uma disciplina de Libras no currículo escolar de modo a fomentar uma comunicação inclusiva e acessível. O ambiente escolar pode buscar implementar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos alunos com deficiência auditiva por meio de materiais didáticos adaptados e métodos de ensino que utilizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Denota-se que, a sociedade está em constante transformação, composta por diversos seres humanos, cada um com pensamentos e singularidades próprios. Assim, o ambiente físico, social e educacional deve ser projetado e estruturado para atender a todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades. Todos devem ter condições de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente educacional. Portanto, é essencial compreender que, quando um indivíduo não consegue participar devido as suas limitações, dificuldades ou deficiências, o problema reside no ambiente que não é acessível.

De acordo com LBI, a acessibilidade é importante para a construção de uma cultura educacional inclusiva, sendo o acesso à educação de qualidade, fundamental para a inclusão.

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

No ambiente escolar, isto compreende a capacidade de elaborar estratégias e metodologias de ensino que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas deficiências, necessidades educacionais específicas ou dificuldades de aprendizagem. Para que ocorra a acessibilidade é necessário a eliminação das barreiras de aprendizagem dos estudantes como meio de garantir as máximas condições de desenvolvimento dos sujeitos, no artigo 3º, da LBI estabelece quais são as barreiras de aprendizagem a saber:

- As barreiras arquitetônicas referem-se à ausência de rampas, elevadores, vias de circulação, é aquilo que impossibilita a acessibilidade em ambientes físicos, as comunicacionais são referentes as dificuldades de comunicação e trocas sociais, por exemplo ausência de intérpretes para os alunos que possuem necessidade deste suporte.
- As barreiras metodológicas e pedagógicas referem-se à organização da aprendizagem, aos meios de ensino e avaliação, a construção de um currículo flexível que contemple e potencialize o desenvolvimento dos estudantes. As barreiras atitudinais estão direcionadas a construção de uma cultura escolar inclusiva que respeite a diversidade, os direitos humanos e propicie acesso ao conhecimento cientificamente elaborado, que é instrumento para a formação de cidadãos críticos e emancipados.

A formação e capacitação dos professores é essencial para a criação de um ambiente educacional inclusivo e acessível, é por meio dos processos de formação que os professores terão condições de compreender as diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes. É preciso que esses tenham condições teóricas e metodológicas a respeito das implicações e características das diferentes deficiências, como meio de estabelecer estratégias pedagógicas adequadas e sensíveis as necessidades de aprendizagem dos sujeitos.

É por meio dos processos de formação inicial e continuada que os

professores adquirem condições para utilizar as tecnologias assistivas no ambiente escolar, por exemplo, *softwares* de leitura de tela, dispositivos de amplificação de som e materiais em braille. Essas tecnologias são ferramentas, quando utilizadas em prol dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, podem compensar as limitações funcionais e proporcionar condições de aprendizagem equitativas, alinhando-se aos princípios da teoria histórico-cultural de modo a promover condições de pleno desenvolvimento aos estudantes.

Segundo os pressupostos da abordagem histórico-cultural³, pode-se inferir que, a formação e capacitação dos professores é essencial para a criação de um ambiente educacional inclusivo e acessível. Por meio dos processos de formação inicial e continuada, os professores adquirem a capacidade de compreender as diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas singularidades e diferenças, de modo que a aprendizagem ocorre em interação com o meio social e cultural e que o professor atue como um mediador.

O professor de apoio atua em parceria com o professor regente, sendo um elo entre o aluno e o conteúdo educacional. Juntos, eles criam condições de acesso e compreensão do conteúdo, de modo a considerar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem. O professor regente e o professor de apoio compartilham as responsabilidades no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades pedagógicas. Isto é, esses profissionais trabalham em conjunto para criar estratégias diversificadas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Essa parceria é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo e significativo, no qual as necessidades individuais são respeitadas e todos os alunos têm a oportunidade de participar ativamente do aprendizado.

Além de reconhecer e compreender as diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes, é essencial que o professor de apoio adquira aprofundamento teórico e metodológico sobre as múltiplas formas de acesso ao conhecimento e diferentes formas de expressão da inteligência humana. Conforme Ruppel, Hansel, Ribeiro (2021) nenhuma deficiência ultrapassa o potencial de desenvolvimento dos indivíduos quando esses têm acesso a um ensino adequado, com recursos e métodos adaptados às suas necessidades, sendo o processo de mediação essencial para apropriação do conhecimento.

³ Trataremos de forma mais detalhada sobre esta abordagem, a seguir na seção 4.

Seria interessante que o processo de formação e capacitação dos professores abrangesse a teoria das inteligências múltiplas, pois, essa abordagem valoriza a diversidade cognitiva, pressuposto fundamental para a inclusão. A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner em 1983, desafia a visão tradicional de inteligência como uma habilidade única e universal, enfatizando que cada indivíduo possui um modo singular de aprender, processar e interpretar informações. Gardner identifica nove tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, entre outras, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem e atendam às diferentes necessidades e potencialidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa para todos.

Nessa perspectiva, os professores devem estar capacitados para identificar e apoiar os diferentes estilos de aprendizagem, enfatizando estratégias que criem um ambiente educacional diversificado. Ao invés de focar exclusivamente nas dificuldades dos alunos, essa teoria sugere a criação de múltiplas vias de aprendizagem e oportunidades, permitindo que cada estudante possa expressar suas habilidades e potencialidades ao máximo. “Deste modo, os professores devem se capacitar cada vez mais e buscar novas metodologias de ensino que abarquem o maior número de alunos possível, valorizando o seu contexto histórico, as inteligências mais afloradas” (Albino, Barros, 2021, p. 155).

Sendo assim, os cursos de formação inicial e continuada são fundamentais para que os professores da educação básica adquiram condições de personalizar o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessas formações, os docentes podem desenvolver estratégias que considerem tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os alunos. Para que isso ocorra de maneira eficaz, é essencial que o professor compreenda o processo de desenvolvimento do psiquismo.

O processo de desenvolvimento do psiquismo relaciona-se a um conjunto de processos mentais que inclui: desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos que é influenciado por fatores internos e externos, como: o meio social e as interações interpessoais. Segundo Garcia (2021) é essencial que o professor compreenda o processo de desenvolvimento do psiquismo para atuar como um mediador das aprendizagens necessárias ao desenvolvimento dos sujeitos.

Diante do discutido, conclui-se que investir na formação continuada dos professores é essencial para assegurar a acessibilidade pedagógica no ambiente escolar. É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, (Brasil, 1996) representa um marco legal para a educação brasileira e inclusiva, ao estabelecer requisitos mínimos para a atuação docente.

De acordo com a LDB 9.394 (Brasil, 1996), o professor deve possuir curso de licenciatura em pedagogia para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I, bem como formação em licenciatura específica para o ensino fundamental II e o ensino médio. Além disso, a lei prevê a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação e estabelece as diretrizes para a formação dos docentes que atuam na educação especial. O Artigo 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".

A formação docente, conforme estabelecida pela LDB 9.394/1996, desempenha um papel essencial na qualificação dos profissionais da educação, pois, busca garantir os conhecimentos teóricos e metodológicos adequados para atuar em diferentes etapas da educação básica. Ao exigir a licenciatura em pedagogia para a educação infantil e o ensino fundamental I, bem como formação específica para o ensino fundamental II e médio, a legislação assegura que os professores estejam preparados para os desafios de cada nível de ensino.

A formação docente prevista na LDB 9.394/1996 estabelece diretrizes importantes para a qualificação dos profissionais da educação. No entanto, quando se trata da educação inclusiva, é necessário questionar se essa formação contempla, de maneira suficiente, as demandas desse contexto. A inclusão escolar exige que os professores tenham conhecimentos específicos sobre práticas pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares, acessibilidade e o uso de tecnologias assistivas. Além disso, é essencial que a formação docente promova uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento humano e os modos de aprendizagem, garantindo que os professores estejam preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Além disso, a ênfase na formação continuada reforça a necessidade de atualização constante, permitindo que os docentes acompanhem as transformações educacionais e aprimorem suas práticas. No contexto da educação especial, a exigência de especialização para o atendimento educacional especializado e a capacitação dos professores do ensino regular demonstram um avanço em direção

à inclusão e à equidade no ensino.

No entanto, é pertinente questionar se os critérios definidos pela legislação são realmente suficientes para garantir uma formação docente que atenda plenamente às demandas da educação inclusiva. A complexidade da inclusão escolar exige uma abordagem mais aprofundada, com uma carga horária significativa voltada para o ensino de estratégias pedagógicas e metodologias de ensino diferenciadas, acessibilidade e adaptação curricular. Dessa forma, embora esse arcabouço legal estabeleça diretrizes importantes, a efetividade da formação docente para a inclusão ainda depende de uma ampliação e fortalecimento dos conteúdos sobre diversidade e ensino inclusivo.

É importante destacar que a necessidade de formação docente também surge em resposta ao aumento significativo do número de matrículas de estudantes público da educação especial na rede regular de ensino. Como evidenciado por Mendes (2023), as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, implementadas na década de 1990, resultaram em um crescimento expressivo nas matrículas, que decuplicaram ao longo de um período de 17 anos.

Tabela 2 – Número de Matrículas de Alunos PAEE em Escolas Regulares

ANO	2002	2022
Quantidade de estudantes PAEE matriculados na classe comum	110.536	1.372.985

Fonte: Mendes (2023, p. 21)

Destaca-se ainda que, com o aumento exponencial dos estudantes público da educação especial no ambiente escolar, ocorre a necessidade de reformulação do sistema escolar, principalmente no âmbito da construção de uma cultura inclusiva com práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e que garantam a participação ativa dos estudantes no processo educacional.

Ao longo dos anos, as políticas públicas voltadas para a construção da educação inclusiva avançaram gradualmente; essas são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa, tendo como princípio fundamental o respeito à dignidade humana e a eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito. Nesse contexto, as políticas públicas da educação especial e da educação inclusiva são um meio de assegurar um futuro inclusivo e acessível a todos, devendo garantir condições igualitárias de participação, aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar.

Além disso, essas políticas precisam ser continuamente aprimoradas e adaptadas às necessidades emergentes, de modo a promover uma formação adequada dos profissionais da educação, a disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e a conscientização da comunidade escolar e da sociedade como um todo. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como um elemento enriquecedor e essencial para o progresso social.

4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Essa seção tem como objetivo discutir os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e como seus princípios influenciam a construção de uma educação inclusiva. Desenvolvida por Lev Vygotsky e seus colaboradores, essa teoria enfatiza a centralidade do contexto social, histórico e cultural no desenvolvimento humano. Além disso, destaca a relevância de um ambiente educacional inclusivo, onde as interações sociais e culturais são essenciais para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo e teórico russo, foi um pioneiro no estudo do desenvolvimento humano sob a perspectiva sociocultural. Ele elaborou a Teoria Histórico-Cultural em um período marcado por grandes transformações sociais e econômicas na União Soviética, contexto que moldou suas ideias sobre o papel das interações sociais no aprendizado e no desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é moldado pelas interações com outras pessoas, mediadas pela linguagem e por ferramentas culturais. Este defendia que o aprendizado é um processo social, no qual o indivíduo internaliza práticas culturais e cognitivas por meio de experiências compartilhadas.

A relação entre as ideias de Vygotsky e a educação inclusiva é especialmente significativa. O teórico defendia que todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações, possuem potencial de desenvolvimento quando inseridos em contextos que promovam estímulos culturais e sociais adequados. A inclusão escolar, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural, não apenas assegura o direito à educação para estudantes com necessidades específicas, mas também enriquece a experiência de toda a comunidade escolar. Ao promover a troca de saberes e vivências, a inclusão cria oportunidades para um aprendizado mais

colaborativo, abrangente e humanizador, beneficiando tanto os alunos com necessidades educacionais quanto seus colegas.

Além disso, Vygotsky (2011) enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, destacando que as trocas entre alunos com diferentes habilidades e perspectivas favorecem a Zona de Desenvolvimento Intermitente, potencializando o aprendizado colaborativo e a construção conjunta de conhecimentos.

O conceito de Zona Desenvolvimento Intermitente desenvolvido por Vygotsky, ressalta o papel fundamental de educadores e colegas no processo de aprendizagem, ao oferecerem suporte e mediação que permitem aos estudantes atingir níveis de desenvolvimento que não alcançariam de forma autônoma. Essa perspectiva reforça a ideia de que a diversidade nas salas de aula é uma poderosa oportunidade de enriquecimento mútuo. Em contextos inclusivos, todos os estudantes se beneficiam das interações, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo, solidário e transformador, que valoriza e potencializa as diferenças individuais.

Diante disso, destaca-se a importância de que estudantes com necessidades educacionais específicas estejam inseridos nas escolas de ensino comum, uma vez que esses alunos requerem apoios diferenciados para garantir o acesso e a consolidação do aprendizado. Suas necessidades educacionais específicas podem incluir dificuldades de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, condições temporárias de saúde ou deficiências, e o principal desafio reside na falta de eliminação das barreiras que essas condições específicas fazem emergir no ambiente escolar. De acordo com Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (2015), conforme já citada na seção anterior deste trabalho:

2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem 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 (Brasil, 2015).

A Pessoa com Deficiência (PcD) pode não ter uma necessidade educacional específica que exija apoio ou modificação na estratégia de ensino, por exemplo, um aluno com deficiência física que não afete suas capacidades cognitivas pode não necessitar de que sejam realizadas modificações no que vai ser ensinado, em

relação aos estudantes sem deficiência, tendo necessidade apenas de acessibilidade física para participar. Sendo assim, as terminologias “pessoa com necessidades educacionais específicas” e “pessoa com deficiência” não são sinônimos, pois, há estudantes sem deficiência que demandam do professor estratégias de acessibilidade para aprender e tem estudantes com deficiência que não apresentam a demanda de acessibilidade curricular.

É importante ressaltar que, essa pesquisa tem o enfoque de discutir a construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com necessidades educacionais específicas, isso pode incluir estudantes com deficiência ou não. A construção de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com necessidades educacionais específicas, promove um ambiente escolar que facilita a inserção no universo cultural. Este ambiente possibilita o convívio social e a transformação do pensamento por meio de mediações culturais adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. A diversidade, portanto, torna-se um instrumento promotor de aprendizagem, possibilitando o acesso a diversos contextos e culturas, estimulando a reflexão crítica, a empatia e o respeito – valores fundamentais para a formação de cidadãos conscientes.

Nesse contexto, o desenvolvimento cognitivo e social ocorre por meio das interações com o ambiente e outras pessoas, sendo a cultura uma ferramenta primordial para o desenvolvimento humano. Ferramentas culturais incluem a linguagem, os símbolos e os artefatos. Conforme Vygotsky (2007), a construção do conhecimento se dá por meio da interação dos sujeitos com outros indivíduos. O diálogo e a linguagem são elementos culturais essenciais para o desenvolvimento humano, uma vez que são pré-requisitos para a interação social. É por meio do acesso ao conhecimento e da cultura que os indivíduos desenvolvem o pensamento e adquirem condições de atuar em sociedade, destaca-se a importância do ambiente escolar e da educação, como locus de transmissão do conhecimento e cultura.

Martins (2016, p. 14) evidencia que “Os processos de internalização [...] instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, processos educativos”. O processo de aquisição do conhecimento ocorre inicialmente por meio das interações e aquisições disponibilizadas no meio social, para posteriormente, ocorrer a internalização desses conhecimentos pelos indivíduos, em um viés

intrapsicológico, disto origina-se a importância das interações entre aluno-professor e aluno-aluno.

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e após, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e então, internamente à criança (intrapsicológico). Isto se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, e a formação de conceitos. Todas as mais altas funções se originam de relações reais entre indivíduos (Vigotski, 1978, p.57).

Ao adentrar o ambiente escolar os indivíduos têm acesso a uma série de apropriações culturais que promovem o desenvolvimento do psiquismo, de habilidades e competências. Conforme Saviani, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2015, p. 287). É responsabilidade do professor organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento dos sujeitos, o professor é um mediador responsável por transmitir o conhecimento de modo dialógico, não é o único detentor do conhecimento, a construção do conhecimento ocorre por meio das trocas entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Segundo Vygotsky (1987) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, põe em movimento processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de ocorrer. O professor deve organizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno seja conduzido a um próximo nível de desenvolvimento e que estabeleça novas operações mentais. Quando inserimos os sujeitos na cultura e nas práticas sociais, estes assimilam modos de comportamentos e práticas culturais que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento.

O percurso do desenvolvimento compreende saltos e rupturas, os modos complexos de comportamentos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, concentração, fala, pensamento) ocorre por meio do acesso à cultura e ao conhecimento. Ao nascer os indivíduos possuem as funções psicológicas elementares (memória natural, reflexos, atenção involuntária, reações automáticas), conforme a criança interage no meio social, desenvolve o pensamento e as funções psicológicas superiores. “Ao nascer, o indivíduo requer mais do que a natureza lhe dispõe para poder viver; ele precisa apropriar-se do que foi produzido

socialmente. Nesse processo, cada indivíduo aprende a ser homem” (Garcia, 2021, p. 4).

Vygotsky (2011) quando uma situação não é solucionada por meio da ação, é necessário que a criança exercite o raciocínio e utilize dos caminhos indiretos para a resolução do problema, isto resulta em novas formas de pensamento. Os caminhos indiretos são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Esses caminhos envolvem o uso de ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e a interação social, que auxiliam a criança na construção de novos modos de pensar e raciocinar. Quando um desafio não pode ser superado com respostas automáticas, a criança precisa recorrer a representações mentais e estratégias cognitivas para encontrar a solução. Esse processo estimula a internalização de conceitos mais complexos e amplia sua capacidade de pensamento.

Esse conceito dialoga com a ideia de Zona de Desenvolvimento Intermitente (ZDI) que representa a diferença entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que ela pode alcançar com ajuda de um adulto mediador. O uso de caminhos indiretos para solucionar problemas está intimamente ligado a esse processo, pois, ao enfrentar desafios que exigem raciocínio mais elaborado, a criança se apoia na mediação social para desenvolver novas formas de pensamento. Dessa forma, o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma linear ou espontânea, mas sim por meio de interações e estratégias que desafiam a criança a ir além do que já sabe, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Segundo Garcia (2021) as leis do desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem são iguais para as crianças com ou sem deficiências, entretanto, é necessário disponibilizar para as crianças com deficiências condições adequadas, isto é, vias alternativas para aprendizagem, é necessário criar meios ou alternativas para a aprendizagem desses estudantes. As limitações individuais como deficiências ou necessidades educacionais específicas são influenciadas pelo meio social e cultural, ou seja, as barreiras para aprendizagem não estão nos sujeitos, mas nas condições de interação social e cultural disponibilizadas, os indivíduos que não possuem condições de desenvolvimento pelos caminhos naturais, o processo de desenvolvimento irá ocorrer por meio da cultura.

A construção de caminhos alternativos para a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de modo equitativo. Como aponta Vygotsky (2011), a cultura e a educação desempenham um papel fundamental na criação de técnicas e estratégias adaptadas às necessidades de cada indivíduo, permitindo que a aprendizagem avance de forma significativa, de modo que o desenvolvimento natural não ultrapasse o cultural e aprendizagem caminhe a frente do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (2011, p. 868), “A língua escrita para cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural.” Isto é, ao oferecer meios diferenciados, como o braille para pessoas cegas ou a língua de sinais para surdos, a educação torna os conceitos acessíveis e possibilita que o aluno compreenda e interaja com o meio social. Esses recursos facilitam o aprendizado e ampliam as possibilidades de desenvolvimento intelectual.

Sendo assim, quando são fornecidos os suportes adequados, a criança pode acessar conteúdos que, de outra forma, seriam inacessíveis, favorecendo a internalização de conceitos e impulsionando seu desenvolvimento cognitivo e cultural. Deste modo, a mediação pedagógica inclusiva não apenas assegura o direito à educação, mas também potencializa as capacidades individuais, promovendo uma aprendizagem significativa e acessível para todos.

Neste contexto, destaca-se a importância do professor mediador para os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, como o responsável pela organização do processo de ensino-aprendizagem.

A pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. O professor deve ajudá-la a fazer abstrações, bem como organizar e oferecer os instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva. O professor e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (Shimazaki; Mori, 2012, p.65 apud Braun; Nunes, 2015, p. 77).

Alguns estudantes podem encontrar algumas barreiras no contexto escolar, que podem ser dirimidas por recursos de acessibilidade como: tecnologias assistivas, adaptações curriculares, flexibilização nos processos de ensino e avaliação. Vale ressaltar que, a educação inclusiva é o ato de contemplar as

diversas necessidades educativas presentes no ambiente escolar e diferentes formas de acesso a construção de conhecimento, independente das características dos estudantes, oferecendo a eles acesso a um processo de ensino-aprendizagem significativo.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para que o professor possa organizar adequadamente o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que ele compreenda o conceito de Zona de Desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1998), a Zona de Desenvolvimento Real refere-se ao que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma, sem necessitar da intervenção de um adulto. Já a Zona de Desenvolvimento Intermitente engloba as habilidades e conhecimentos que a criança pode adquirir com o auxílio de um professor mediador, enquanto a Zona de Desenvolvimento Potencial refere-se às capacidades que o indivíduo possui para aprender, mas que ainda não foram desenvolvidas.

É fundamental que o professor conheça seus alunos, pois esse conhecimento é essencial para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Ao compreender suas particularidades, interesses, dificuldades e potencialidades, o docente pode intervir de forma eficaz, propondo desafios que estimulem o desenvolvimento dos estudantes. Essa mediação intencional favorece a construção do conhecimento, permitindo que eles avancem do que já conseguem realizar para novas aprendizagens, por meio da interação com o professor e os colegas.

Esse conceito ressalta o papel essencial do professor como mediador no processo de aprendizagem. Cabe a ele identificar o que os estudantes já dominam e, a partir disso, desenvolver estratégias que os ajudem a avançar do conhecimento que já possuem para aquilo que têm potencial para aprender.

Para a escolarização de estudantes com uma necessidade educacional específica com ou sem deficiência, é necessária uma educação que aconteça na perspectiva dos direitos humanos, na qual reconhecemos a importância da participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade. É preciso que os professores tenham condições de conhecer seus alunos, de modo a considerar a Zona de Desenvolvimento Intermitente que enfatiza o potencial de aprendizagem que cada aluno pode atingir com a ajuda adequada de um professor ou em interação com os demais colegas, por meio disto, os professores devem ter condições de fornecer estratégias e o suporte adequado para que os estudantes possam alcançar seu máximo potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva o foco deve ser as capacidades e potencialidades dos alunos com a valorização da diversidade e dos direitos humanos, independente de limitações ou necessidades específicas de aprendizagem. O ambiente educacional inclusivo deve garantir as flexibilizações curriculares necessárias a plena participação dos estudantes com acesso igualitário ao currículo e as oportunidades de aprendizagem e interação social. Ou seja,

O pressuposto de uma escola de fato inclusiva é que ela proporcione a todos os estudantes: acesso, participação, e construção de conhecimento. Para isso, a escola precisa encontrar formas de lidar com os diferentes modos pelo qual a inteligência humana se manifesta, não sendo permitido um único modo de ensinar a todos (Mascaro, 2023).

Para a construção de uma educação inclusiva é essencial: a formação teórica metodológica dos profissionais da educação, colaboração entre professores, equipe diretiva/pedagógica, família, especialistas e a comunidade em geral como meio para criar uma rede apoio as necessidades educacionais dos estudantes. Mendes (2023) destaca a importância de implementar políticas que incentivem a atuação dos professores em uma perspectiva inclusiva, de modo a assegurar condições para o planejamento colaborativo.

A construção de uma educação inclusiva exige, essencialmente, a formação teórica e metodológica dos profissionais da educação, além da colaboração entre professores, equipe diretiva/pedagógica, família, especialistas e a comunidade em geral. Essa cooperação estabelece uma rede de apoio às necessidades educacionais dos estudantes. Mendes (2023) ressalta a importância de políticas que incentivem os professores a atuarem em uma perspectiva inclusiva, garantindo condições adequadas para o planejamento colaborativo. A formação teórica e metodológica é o pilar que capacita os professores a aplicar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, promovendo um ensino mais equitativo, inclusivo e diversificado.

Essa abordagem permite que os educadores reconheçam a importância dos instrumentos culturais, como a linguagem, os símbolos e as práticas sociais, no desenvolvimento dos estudantes. Assim, os professores podem adaptar estratégias pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade cultural presente no ambiente escolar. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o aprendizado ocorre por meio

da interação social. Por isso, é imprescindível que os professores incentivem práticas que promovam o trabalho colaborativo, tanto entre os alunos quanto entre docentes, equipe gestora, família e especialistas. Esse enfoque reflete o conceito de Zona de Desenvolvimento Intermitente, que destaca o papel do apoio mútuo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a formação docente fundamentada na Teoria Histórico-Cultural capacita os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas origens culturais, sociais e individuais. Uma formação metodológica embasada na abordagem histórico-cultural possibilita aos professores compreender a escola como um espaço de interação e transformação social. Essa perspectiva contribui para a criação de ambientes inclusivos, onde as barreiras ao aprendizado são identificadas e superadas por meio de práticas educativas intencionais e baseadas no diálogo.

Além disso, essa teoria enfatiza que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas interações sociais. Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento é impulsionado pela mediação cultural e pela interação com o ambiente educacional. Ao valorizar a diversidade e respeitar os direitos humanos, é possível criar ambientes de aprendizagem que considerem as especificidades culturais e sociais dos estudantes, estruturando práticas pedagógicas que atendam adequadamente às suas necessidades de desenvolvimento.

Destaca-se que, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância do contexto histórico e das práticas sociais na formação das habilidades e competências dos indivíduos, permitindo que cada estudante se desenvolva plenamente em um ambiente que respeite e valorize sua identidade, sendo papel do professor mediar o processo de aquisição do conhecimento com o escopo de garantir que cada indivíduo possa alcançar seu pleno potencial de desenvolvimento.

A educação inclusiva, fundamentada na abordagem histórico-cultural, vai além de garantir o acesso ao conhecimento; ela fortalece a consciência e a responsabilidade social dos indivíduos, preparando-os para atuar de forma significativa em uma sociedade plural e democrática. É importante destacar que o conceito de educação inclusiva é uma construção histórica que atravessa diferentes momentos e contextos. Períodos autoritários, como a Alemanha Nazista (1933-1945) e a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), foram marcados por um ideário fundamentalista e opressor. De acordo com Rodrigues (2020), esse ideário se

expressa pela desvalorização dos fenômenos sociais, pela recusa à diversidade, pela segregação de pessoas e culturas, pela busca de homogeneidade e perfeição, e pela negação da complexidade.

Entretanto, essa visão não responde às demandas da sociedade contemporânea, caracterizada por sua multiplicidade, diversidade e complexidade, bem como pela busca contínua por valores democráticos. Nesse sentido, a educação inclusiva se apresenta como um caminho para superar essas limitações, promovendo uma convivência que valorize a pluralidade e reconheça a importância da diversidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essas mudanças, impulsionadas pela globalização e pelas inovações tecnológicas ocasionam na transformação do paradigma educacional. Conforme Borges, Ziesman, Rodrigues (2023) para a inclusão acontecer é necessária uma mudança de paradigma de uma educação padronizada para uma educação de aceitação e compreensão das diferenças.

Neste contexto, a educação inclusiva torna-se essencial, pois promove a valorização das diferenças, o respeito à diversidade, a empatia e a valorização do sentimento de coletividade. Pois, “A inclusão em todos os espaços vem para garantir os direitos sociais e promover a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida” (Borges, Ziesman, Rodrigues, 2023, p. 1). Esses são valores fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa, equitativa e inclusiva. Contrariando a visão equivocada de que a inclusão se direciona apenas a estudantes com deficiência, isto é, a educação inclusiva tem o objetivo de garantir a todos os indivíduos o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e a uma educação de qualidade proporcionando as máximas condições de desenvolvimento e aprendizagem.

A educação inclusiva tem como objetivo atender os estudantes historicamente excluídos do acesso ao conhecimento científico no ambiente escolar, como os alunos da educação especial e outros grupos marginalizados. Stopa e colaboradores (2022) destacam que essa educação abrange estudantes negros, pobres, indígenas, quilombolas, público da educação especial, e todos aqueles que têm sido privados do acesso ao conhecimento e dos direitos de aprendizagem.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar práticas contemporâneas na Educação Inclusiva como o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, o Plano Educacional Individualizado – PEI e o Ensino Colaborativo, com ênfase nos

estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, independentemente de serem ou não considerados estudantes da educação especial. É importante ressaltar que, embora os estudantes da educação especial sejam prioridade nas políticas públicas de inclusão, a educação inclusiva vai além desse público, abrangendo um espectro mais amplo de necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, estudantes com necessidades específicas enfrentam desafios diversos no ambiente escolar, que podem incluir dificuldades de aprendizagem, questões emocionais, sociais ou até mesmo barreiras relacionadas a contextos culturais e linguísticos. A inclusão plena exige que a escola esteja preparada para reconhecer e atender a essas diferenças, criando estratégias pedagógicas que promovam a participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, garantindo, assim, um ambiente acolhedor, equitativo e transformador.

4.1 O Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Histórico-Cultural: Inclusão, Mediação e Aprendizagem Colaborativa

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço essencial para garantir a equidade no acesso ao conhecimento, promovendo a autonomia e participação dos estudantes com deficiência no contexto escolar. Na perspectiva histórico-cultural, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser concebido como um espaço de mediação, onde os estudantes com deficiência possam ter acesso a ferramentas simbólicas e materiais que favoreçam sua participação ativa na aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) é um marco importante nesse contexto, pois estabelece que o atendimento educacional especializado deve "[...] atender às características dos estudantes com deficiência e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia". Esta lei visa assegurar que os estudantes considerados público da Educação Especial tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação, com o objetivo de apoiar e complementar o processo de ensino e aprendizagem. É

um serviço que ocorre de modo articulado e complementar ao ensino regular.

Entre os transtornos globais do desenvolvimento (TGD), destaca-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por alterações no desenvolvimento social, na comunicação e no comportamento. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial no atendimento às especificidades dos estudantes com TEA, de modo a possibilitar um suporte pedagógico adequado as singularidades do estudante, esse atendimento inclui o uso de estratégias acessíveis, como recursos visuais, comunicação alternativa, ajustes de materiais e ambiente.

O Atendimento Educacional Individualizado (AEE) é realizado em espaços específicos, como salas de recursos multifuncionais, ou em outros ambientes apropriados, dependendo das necessidades do estudante. Entre as atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão a elaboração de recursos e materiais pedagógicos adaptados, apoio no desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, orientação a professores e famílias, e utilização de tecnologias assistivas para favorecer a autonomia e inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado, ao ser articulado com a sala de aula comum, deve promover situações de aprendizagem colaborativa, favorecendo a participação de todos os estudantes em experiências significativas. As estratégias didáticas devem contemplar o uso de recursos acessíveis, como materiais adaptados, comunicação alternativa e tecnologias assistivas, garantindo que o estudante participe de forma ativa no processo educacional. Nesse sentido, os professores do AEE são mediadores, que criam condições para que os alunos ultrapassem suas dificuldades por meio da interação com pares mais experientes e do uso de instrumentos facilitadores do aprendizado.

Dessa forma, a inclusão escolar, na perspectiva histórico-cultural, vai além da simples inserção do estudante com deficiência no ensino regular, implica na reestruturação das práticas pedagógicas. O ensino deve ser organizado para proporcionar situações de interação e construção conjunta do conhecimento, onde as diferenças sejam valorizadas como parte do processo educativo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve funcionar como um espaço de construção de conhecimentos que possibilite aos alunos acessarem conteúdos curriculares, desenvolvendo suas potencialidades em um ambiente educativo que respeite e valorize suas singularidades.

Vale ressaltar que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto na legislação brasileira, especialmente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), sendo este um direito essencial na efetivação de uma educação inclusiva. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (Brasil, 2009), esse atendimento deve ocorrer no contraturno e de forma articulada com a sala de aula comum. Tem como objetivo identificar as demandas educacionais individuais dos estudantes planejar, elaborar e implementar recursos e procedimentos didáticos-metodológicos que atendam às suas necessidades específicas de aprendizagem.

A articulação entre o atendimento especializado e a sala de aula comum é crucial para a inclusão efetiva e para o suporte contínuo ao desenvolvimento educacional dos alunos. A frequência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recurso multifuncional pode variar de acordo com o planejamento pedagógico de cada escola e as necessidades individuais dos alunos, essa frequência é definida no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que é elaborado de forma colaborativa entre os profissionais da educação especial, os professores regulares e as famílias dos alunos.

Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ser organizado conforme as necessidades dos alunos e o planejamento pedagógico das escolas, diversos estudos apontam que, na prática, essa frequência nem sempre é adequada ou suficiente para atender a todas as demandas dos estudantes, resultando em um serviço que, muitas vezes, não alcança plenamente seus objetivos (Mendes, 2010; Jannuzzi, 2012). Essas dificuldades podem ocorrer devido à falta de articulação entre os profissionais envolvidos e à sobrecarga dos serviços de apoio, comprometendo a efetividade do AEE e sua capacidade de promover uma inclusão educacional de qualidade.

Além disso, segundo Bürkle (2010) apud Mascaro (2017), os espaços destinados ao atendimento educacional especializado são frequentemente denominados "multifuncionais" devido à presença de materiais, organização e profissionais específicos para atender alunos com diferentes tipos de deficiência, incluindo deficiências diversas, TDAH e altas habilidades/superdotação. As salas "multifuncionais" são ambientes equipados com recursos pedagógicos, de tecnologia

assistiva e materiais adaptados, destinados ao atendimento complementar ou suplementar de estudantes público da Educação Especial, no contraturno escolar.

O professor da sala “multifuncional” deve possuir formação inicial em um curso de licenciatura, preferencialmente em Pedagogia ou em áreas específicas relacionadas à sua atuação. Além disso, é essencial que este profissional tenha uma qualificação adicional em Educação Inclusiva, com ênfase nas necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, entre outros.

Esse docente precisa estar capacitado para desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas adaptadas, atendendo às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. Entre as competências necessárias, destaca-se o uso de recursos tecnológicos assistivos, como softwares educativos e aparelhos de leitura, para apoiar o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência. Além disso, o professor deve ser capaz de elaborar e implementar o PEI, considerando as especificidades de cada aluno, e trabalhar de maneira colaborativa com outros profissionais da educação e da saúde.

Dessa forma, a formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação, especialização e capacitações específicas, é fundamental para que este profissional possa oferecer um atendimento especializado e eficaz. Sendo a sua formação orientada por documentos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que ressalta a importância da formação docente para lidar com a diversidade na sala de aula, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes para a educação inclusiva no Brasil e enfatiza a necessidade de formação continuada para atender as especificidades dos alunos com deficiências.

Sendo assim, entende-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas vai além de simplesmente inserir alunos com necessidades educacionais específicas no ambiente da escola comum, isso envolve a reformulação de práticas pedagógicas para que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, possam aprender juntos e ter acesso às mesmas oportunidades educacionais.

Nesse contexto, a inclusão é uma proposta histórica e processual que visa garantir aos indivíduos a oportunidade de participar plenamente na sociedade, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais ou culturais. A

educação inclusiva é um paradigma voltado para a busca do acesso igualitário à educação para todos, abrangendo conceitos como a remoção de barreiras à aprendizagem, acessibilidade, adaptação curricular, Ensino Colaborativo, educação especial e práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Ainscow (2009), o conceito de inclusão envolve a transformação de valores em ações concretas. O valor da participação, por exemplo, exige o engajamento ativo de todos os estudantes nas atividades propostas. A criação de um ambiente educacional inclusivo é sustentada por valores fundamentais como respeito, empatia, cooperação e colaboração, entre outros. Cada um desses valores se traduz em ações específicas dentro do ambiente escolar. Por exemplo, o valor da cooperação manifesta-se por meio do trabalho coletivo e na participação no processo de tomada de decisões. Cada valor, portanto, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disto, Rodrigues (2020) afirma que, simplesmente incluir os estudantes na rede regular de ensino não é suficiente, é crucial assegurar condições que promovam a participação efetiva e o sentimento de pertencimento. Os estudantes precisam sentir-se aceitos, reconhecidos e valorizados por toda a comunidade escolar, o que exige a assimilação de valores importantes para a inclusão. A educação inclusiva reconhece e valoriza as diferenças entre os estudantes, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de aprender juntos na rede regular de ensino, independentemente de suas características, habilidades ou limitações.

Sendo assim, este modelo vai além da simples presença física dos alunos na sala de aula, pois, busca garantir que cada estudante tenha acesso equitativo ao aprendizado e às experiências escolares. É por meio dessa convivência diversa que se organizam práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas de cada aluno e, ao mesmo tempo, promover o respeito mútuo, a colaboração e o enriquecimento coletivo. Essas práticas visam criar condições para que todos os sujeitos participem ativamente e tenham condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante dessa diversidade, a inclusão educativa, quando efetivada no percurso escolar formal, requer um processo de diversificação do currículo, com a delimitação de caminhos diferentes de aprendizagem, de acordo com os níveis e ciclos escolares, e uma prática de diferenciação curricular que se dá na relação

pedagógica e no espaço das salas de aula (Sousa, 2010; Roldão, 2003 apud Pacheco, 2016, p. 116).

Mendes (2023) destaca que a construção de uma cultura educacional inclusiva perpassa três dimensões: cultural, política e prática. A dimensão cultural refere-se aos valores e crenças que constituem o ambiente escolar e a sociedade, como garantir a participação plena e efetiva de todos, respeitar e valorizar as diferenças sem discriminação ou preconceito, e assegurar que grupos minoritários tenham acesso equitativo a recursos e oportunidades. A dimensão prática relaciona-se às metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, enquanto a dimensão política está ligada à gestão escolar e à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essas três dimensões influenciam-se mutuamente e são fundamentais para a efetivação da educação inclusiva.

Conforme Mendes (2023), a inclusão envolve a reorganização de espaços e tempos, mudanças atitudinais dos membros escolares e a reorganização do trabalho pedagógico. Para que a educação inclusiva ocorra no cotidiano educacional brasileiro, são necessários estudos e direcionamentos sobre a construção de práticas pedagógicas universalistas e a aprendizagem colaborativa, sendo o DUA e o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) exemplos importantes.

As práticas pedagógicas universalistas buscam garantir o acesso a uma educação de qualidade e significativa para todos os indivíduos, independentemente de suas características individuais. No ambiente escolar, essas práticas visam favorecer a aprendizagem coletiva com estratégias e metodologias de ensino selecionadas para contemplar as necessidades de aprendizagem dos estudantes, sem priorizar demandas individuais. “Ao contrário de priorizar demandas individuais, objetiva promover intervenções que estimulem o desenvolvimento do maior número de pessoas possível, de forma que levem a mudanças positivas [...]” (Mendes, 2023, p. 54).

Essas práticas têm um enfoque inclusivo, com um currículo que oferece igualdade de oportunidades e participação e promove o acesso a metodologias flexíveis e diferenciadas, com suporte adicional quando necessário. Pacheco (2016) complementa que a igualdade é um meio de legitimação social, enquanto a diversidade é a compreensão da necessidade de caminhos diversos que conduzem à não discriminação e a aprendizagem. Ou seja, é necessário criar formas alternativas de aprendizagem, pois, os alunos são diversos e possuem diferentes

modos de aprender, cada criança tem um modo de assimilar o conhecimento (visual, auditivo, sensorial etc.), por isso é importante que o professor possibilite diferentes caminhos de aprendizagem.

O ambiente educacional inclusivo deve ser seguro e acolhedor, e os estudantes devem ser respeitados e valorizados. O professor deve reconhecer as singularidades dos sujeitos, mas sem oferecer um currículo simplista. Pelo contrário, as instituições de ensino e os profissionais da educação devem organizar o currículo para atender as necessidades de aprendizagem e as potencialidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, proporcionando acesso ao conteúdo programático das disciplinas e apoio especializado quando necessário.

5. O PRINCÍPIO DA COLABORAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL INCLUSIVO

As práticas pedagógicas do ambiente escolar devem fornecer uma educação de qualidade que prepare os sujeitos para viver com autonomia na sociedade globalizada e diversa, com múltiplas identidades e características. Conforme Mendes (2023) somos indivíduos diversos e o ensino deve corresponder a essa diversidade com o escopo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem na classe comum. Para o ensino corresponder a essa diversidade, é preciso a reformulação prática dos currículos, com repensar das estratégias de ensino-aprendizagem.

Segundo Mendes (2023) o Ensino Colaborativo é um serviço de apoio que ocorre na classe comum, onde um professor comum e um professor especial compartilham as responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem (planejamento, execução e avaliação) de um grupo heterogêneo de alunos.

Sendo assim, os docentes que atuam colaborativamente em sala precisam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino, estabelecendo regras quantos os papéis de referência e de autoridade, seja com a turma ou com o aluno, há necessidade de que reconheçam que se encontram em um área de negociação constante, onde a cumplicidade no ato pedagógico é a base do trabalho (Marin et al., 2015, p. 56).

Neste contexto, os estudantes são de responsabilidade de ambos os professores no ambiente escolar, isto é, “Os coprofessores devem estar firmemente

comprometidos com a ideia de que todos são ‘nossos alunos’ e não como ‘os meus e os seus alunos’ (Viralonga, 2014, p. 21).

Essa abordagem de ensino está vinculada ao trabalho colaborativo que organiza-se por meio de princípios básicos, como: objetivo comum; voluntarismo que compreende o compartilhar de ideias, recursos e esforços, de modo voluntário; paridade representa a ausência de hierarquia, a colaboração compreende a capacidade de duas ou mais pessoas de trabalharem juntas em prol de um objetivo comum/ resolução de um problema, esse trabalho conjunto envolve o compartilhar de ideias, recursos e esforços, os professores ao trabalharem em conjunto precisam reconhecer as perspectivas de trabalho de outros profissionais. Segundo Maia e Amorim (2020) um dos passos essenciais para o desenvolvimento do Ensino Colaborativo é reconhecer que o trabalho em equipe tende a gerar resultados mais eficazes no processo de aprendizagem.

No coensino, é preciso aceitar que eu não sou autosuficiente, que a coletividade é necessária, que precisamos juntos/ as identificar os problemas e buscar suas soluções e que, acima de tudo, o/a outro/ a que está comigo não é um fiscal da prática alheia, mas alguém que veio para somar, construir, desconstruir e reconstruir o ato de ensinar para todos/as (Mendes, 2023, p. 51).

De acordo com Stopa *et. al* (2022) para a construção de uma cultura colaborativa no ambiente escolar, é necessário o reconhecimento dos direitos e possibilidades dos estudantes, de modo a estabelecer alternativas para favorecer o aprendizado, deve compreender a participação dos membros da equipe escolar, incluindo professores, alunos, pais e demais funcionários.

Os professores devem trabalhar de modo a compartilhar recursos, ideias, estratégias de aprendizagem e responsabilidades, o Ensino Colaborativo não ocorre quando: um professor atua como principal e outro como ajudante, quando o aluno público da educação especial é atendido especificamente pelo professor do atendimento educacional especializado e os outros alunos são atendidos pelo professor da classe comum.

No Ensino Colaborativo, ambos os profissionais atuam ativamente na aprendizagem dos alunos, entretanto, isso pode ocorrer de modos diferentes, por exemplo, o professor geral tem responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado e o educador especial tem responsabilidade primária por facilitar

o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. De acordo com Mendes (2023), no Ensino Colaborativo, é fundamental reconhecer que ninguém é totalmente autossuficiente e que a colaboração é indispensável. É necessário, de forma conjunta, identificar os desafios e buscar soluções em equipe, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficiente e integrador.

Na dinâmica colaborativa, os alunos devem colaborar entre si, de modo participar de projetos, atividades curriculares e ajudar uns aos outros, isso promove o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação, resolução de conflitos e trabalho em equipe. O princípio da colaboração incentiva a interação e o diálogo entre os alunos, a troca de ideias e experiências com o outro, é um instrumento promotor de aprendizagem.

A colaboração quando adequadamente implementada no ambiente escolar, transforma a escola em um ambiente dinâmico e inclusivo que prepara os alunos para atuar e conviver em sociedade, isto ultrapassa o desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) apud Viralunga e Mendes (2014) ressaltam que, para implementar o Ensino Colaborativo, é essencial abordar na escola temas como o tempo dedicado ao planejamento conjunto entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; os conteúdos que devem ser inseridos no currículo; as adaptações curriculares necessárias; a divisão de tarefas e responsabilidades; as formas de avaliação; as experiências vivenciadas em sala de aula; os métodos para organizar a sala; a comunicação com alunos, pais e administradores.

Relacionado a dinâmica da cultura colaborativa no ambiente escolar, existem diferenças entre a consultoria colaborativa e Ensino Colaborativo. Segundo Mendes (2023) a consultoria colaborativa tem o escopo de solucionar as demandas do cotidiano e da inclusão escolar, compreende um serviço de apoio e parceria de profissionais especialistas/equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta etc.) e o professor da classe comum. Na consultoria colaborativa cada profissional tem potencialidades que podem ser compartilhadas para a resolução das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar.

O Ensino Colaborativo é uma abordagem pedagógica, utilizada na educação inclusiva, na qual dois ou mais professores trabalham em conjunto para planejar, instruir e avaliar um grupo de alunos, ambos compartilham responsabilidades,

recursos e estratégias, geralmente um desses professores têm diferentes áreas de especialização, habilidades e competências. Isto é, “[...] consiste em uma parceria entre um educador comum e um educador especial, na qual se compartilha ‘a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes’” (Ferreira et al. 2007, p. 1 apud Braun; Nunes, 2015, p. 79).

Esses são responsáveis pela construção conjunta das estratégias de aprendizagem e avaliação. Conforme Viralunga e Mendes (2017) o Ensino Colaborativo consiste em os professores compartilharem as responsabilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de um grupo heterogêneo de alunos, pode ser implementado de diversas maneiras, como em salas de aula inclusivas, onde um professor da educação especial e um professor regular trabalham juntos para atender às necessidades de todos os alunos, ou em salas de aulas heterogêneas, onde os professores colaboram para oferecer uma variedade de perspectivas e abordagens de ensino.

É evidente a importância do Ensino Colaborativo para estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, pois, a união entre a professora da rede regular de ensino e a professora do atendimento educacional especializado permite a elaboração de estratégias mais eficazes as necessidades de aprendizagem dos estudantes, sendo que ambas atuam em conjunto e de modo complementar. A parceria entre o professor do ensino comum e do professor do atendimento educacional especializado é um meio de favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas específicas.

De acordo com Cappelini, Zanata, Pereira (2012) na perspectiva do Ensino Colaborativo professores com habilidades distintas atuam de modo conjunto, coordenado e sistematizado nas atividades de elaboração e implementação do ensino a um grupo heterogêneo de alunos. Essa perspectiva favorece um ambiente de aprendizagem dinâmico, inclusivo e eficaz, a parceria entre esses profissionais possibilita a flexibilização das estratégias de ensino-aprendizagem por meio do diálogo, troca de conhecimentos e experiências, com o escopo de valorizar as capacidades e habilidades dos alunos, com metodologias de ensino holísticas para atender às diversas necessidades de aprendizagem.

Esses profissionais compartilham *feedbacks* com o objetivo de aperfeiçoar sua prática pedagógica, adaptando o ensino caso necessário para atender às

necessidades específicas. “Enfim, ao se engajarem em interações, as pessoas frequentemente podem superar o que não são capazes de realizar sozinhas, trabalhando independentemente” (Mendes, 2023, p. 28). Rabello (2012) estabelece o Ensino Colaborativo como uma filosofia, na qual os profissionais da educação identificam a troca de experiência e conhecimentos como benéfica para o trabalho pedagógico no ambiente escolar.

Essa troca de experiência e conhecimentos pedagógicos tem o objetivo de estabelecer estratégias para que os estudantes com deficiência possam participar ativamente e ter condições de pleno desenvolvimento e aprendizagem na classe comum. Os estudantes são incentivados a aprender e participar, são incentivados a aprender uns com os outros e apoiar-se mutuamente.

Deste modo, o Ensino Colaborativo organiza-se por meio de princípios básicos como: objetivo comum, voluntarismo, paridade e respeito mútuo. O professor da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisam organizar suas ações em prol dos objetivos comuns relacionados a aprendizagem dos estudantes. O voluntarismo implica na disposição dos profissionais em interagir, compartilhar, somatizar ideias e conhecimentos, a paridade expressa-se na ausência de hierarquia, não existe um líder/chefe, mas uma troca de experiências e conhecimentos entre professores (sala comum/AEE) e entre professores e estudantes, com o escopo de somatizar no processo de ensino-aprendizagem.

Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) estabelecem elementos importantes para o Ensino Colaborativo, o tempo para planejamento comum, a flexibilidade, capacidade de correr riscos, habilidades de comunicação, suporte administrativo, compatibilidade, definição de papéis e responsabilidades. O tempo de planejamento comum expressa-se na ação dos professores de construir os planejamentos e avaliações em conjunto, é o processo de reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. A flexibilidade relaciona-se a capacidade dos profissionais de aceitar as necessidades educacionais dos estudantes, compreende a ação de estar aberto a novas rotinas e aprendizagens.

Correr riscos compreende a capacidade do professor de arriscar-se em propor novas metodologias e atividades, a definição dos papéis e responsabilidades diz respeito a importância do professor da classe comum e do atendimento educacional especializado, ambos precisam ter igual importância. Compatibilidade é

a discussão das metodologias e estratégias até um denominador comum. As habilidades de comunicação relacionam-se a capacidade de diálogo, de saber ouvir e falar em prol dos objetivos comuns.

Para que o Ensino Colaborativo ocorra no ambiente escolar é necessário que os profissionais da educação desenvolvam um planejamento comum, flexibilidade, definição dos papéis e responsabilidades, habilidades de comunicação e suporte administrativo, as equipes gestoras devem ser responsáveis por articular e incluir a cultura colaborativa no Projeto Político Pedagógico (PPP), no regimento escolar, e especialmente, no cotidiano das instituições de ensino. Conforme Mendes, Viralunga e Zerbato (2014) as equipes gestoras são responsáveis por articular e disseminar a cultura colaborativa, gerenciar os recursos humanos e materiais, estabelecem horários de planejamento, as funções dos profissionais etc.

Segundo Stopa et.al (2022) os estágios que percorrem o trabalho colaborativo são: estágio inicial, estágio de comprometimento e o estágio colaborativo, cada um desses estágios possuem especificidades. Ou seja, esses estágios são anteriores a concretização do Ensino Colaborativo no ambiente escolar, pois, o Ensino Colaborativo compreende alterações nas atitudes e perspectivas dos indivíduos e isso ocorre de modo gradual. Estágio Inicial, os professores comunicam-se superficialmente, o professor do atendimento educacional especializado localiza-se ao lado do aluno público da educação especial, não tem conhecimento do conteúdo que será trabalhado com os estudantes ou das metodologias de ensino.

Ainda de acordo com Stopa et. al (2022) no estágio de comprometimento, o professor do atendimento educacional especializado ainda é considerado o assistente e gerente de comportamento do estudante público da educação especial, porém, tem-se uma comunicação mais clara, ocorre a construção de confiança e esses profissionais começam a compartilhar responsabilidades e os planos de aula. O último estágio é o colaborativo, os professores comunicam-se de modo efetivo, deslocam-se naturalmente pelo espaço da sala de aula, sem posições pré-definidas, ambos são responsáveis pelo ensino e instrução dos estudantes e realizam o planejamento em conjunto.

Para a construção de práticas pedagógicas acessíveis é necessário que os profissionais da educação e as instituições de ensino, tenham consciência da importância da inclusão, uma vez que o ser humano é diverso e cada indivíduo tem suas particularidades, preferências, gostos e cultura, sendo importante o respeito ao

outro e a dignidade humana.

De acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. A convivência com a diversidade, nesse contexto, promove aprendizagens significativas, uma vez que o contato com diferentes perspectivas enriquece o processo de construção de conhecimento. Ao aprender em ambientes diversos, os indivíduos desenvolvem comportamentos como empatia, respeito e tolerância, habilidades essenciais para a comunicação eficaz e a resolução de conflitos. A interação social, portanto, não apenas estimula a criatividade e a inovação, mas também reforça o sentimento de pertencimento e coletividade, assegurando a participação ativa de todos no grupo social.

O Ensino Colaborativo desenvolve competências necessárias ao mundo globalizado, na qual a habilidade de respeitar e colaborar com o outro é fundamental para a vida em sociedade. Conforme Ainscow (2005), a construção de uma cultura escolar inclusiva requer que professores e instituições de ensino desenvolvam práticas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos os alunos. Para isso, é essencial que os educadores tenham um sólido aporte teórico e metodológico, que os capacite a elaborar estratégias de ensino-aprendizagem inclusivas. Além disso, Ainscow (2005) destaca a importância da colaboração entre profissionais, ressaltando que a troca de experiências é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e para o fortalecimento da inclusão escolar.

O Ensino Colaborativo (EC) é uma prática pedagógica essencial para a promoção da inclusão e da qualidade da educação, este modelo de ensino pressupõe de comprometimento, planejamento conjunto e da valorização das competências individuais dos profissionais envolvidos, criando um ambiente de aprendizado dinâmico, inclusivo e eficaz. Ao reconhecer a importância da diversidade e da colaboração entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, é possível estabelecer uma cultura educacional que respeite as diferenças e potencialize as capacidades de todos. Assim, o Ensino Colaborativo não apenas transforma o ambiente escolar, mas também prepara os estudantes para a convivência em uma sociedade plural, fundamentada em valores como respeito, empatia e cooperação.

6. O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Uma educação inclusiva e acessível requer abordagens que considerem a diversidade dos alunos e promovam oportunidades equitativas de aprendizagem. O DUA surge como uma proposta essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino significativo e adequado às suas necessidades. Segundo Heredero (2020) o DUA insere-se no contexto das abordagens contemporâneas, voltadas para tornar o processo de ensino-aprendizagem acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições específicas.

O planejamento das atividades de ensino, prevê a flexibilização dos elementos do currículo: objetivos, métodos, avaliação e materiais. De acordo com essa abordagem todos os indivíduos possuem potencial para aprendizagem, mesmo quando em situações de desafios, sendo assim, a barreira de aprendizagem que é de natureza física, metodológica ou atitudinal, reside no contexto, não nos indivíduos.

O DUA surgiu em um contexto de preocupação com a inclusão educacional e a necessidade de tornar o ensino acessível a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou condições. Na década de 1990, debates sobre equidade e diversidade ganharam força, impulsionados por avanços na neurociência e na tecnologia educacional.

A criação do DUA surgiu no início dos anos de 1990, nos Estados Unidos no Centre of Applied Special Technologies (CAST), em português Centro de Tecnologias Aplicadas que é uma organização sem fins lucrativos com o objetivo promover a inovação tecnológica e o desenvolvimento de soluções aplicadas em diversas áreas, como ciência de dados, inteligência artificial, cibersegurança, educação etc. O DUA é uma estratégia pedagógica inovadora, tem o escopo de eliminar as barreiras de aprendizagem e personalização dos processos educativos.

O DUA teve início na década de 1990 e foi desenvolvido ao longo de uma década por David Rose, Anne Meyer e um grupo de pesquisadores multidisciplinar (reúne pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento). Essa perspectiva norteia-se por meio de dois pilares: a arquitetura e a neurociência. O pilar arquitetônico tem o objetivo de promover livre acesso, sem limitações a edificações, espaços internos e urbanos, estrutura-se por meio dos seguintes princípios: uso

equiparável, flexibilidade, simples e intuitivo, percepção facilitada, segurança, baixo esforço e abrangência.

De acordo com Heredero (2020) o termo *Universal Design* ou *Designer Universal* foi cunhado pelo arquiteto Ron Mace com o objetivo de promover acessibilidade arquitetônica em espaços físicos, objetos e ferramentas, os produtos e ambientes deveriam ser criados de forma a serem utilizados por todas as pessoas, independente de suas dificuldades ou limitações, compreende a oferta de condições igualitárias de aprendizagem aos múltiplos sujeitos.

O pilar da neurociência está relacionado ao funcionamento do cérebro, abrangendo os processos de organização, aquisição de conhecimento e assimilação de estímulos do meio externo. Esse pilar estabelece três redes neurais principais: a rede de reconhecimento, a rede estratégica e a rede afetiva. Essas redes estão diretamente vinculadas às formas como cada aluno processa, expressa e se engaja com o conteúdo, de modo a refletir a variabilidade individual da aprendizagem.

Imagem 1 – Neurociência e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O DUA organiza-se por meio dos princípios: Múltiplos meios de Representação; Múltiplos meios de ação e expressão e Múltiplos meios de engajamento. Tais princípios, quando considerados, tornam possível a elaboração de planos de ensino acessíveis, tendo como premissa a eliminação de barreiras para o acesso ao conhecimento proposto.

Segundo Mascaro e Redig (2024) o princípio de Múltiplos Meios de Representação assegura que o conteúdo seja transmitido de várias formas,

estrutura-se por meio da compreensão da neurociência de que diferentes áreas do cérebro processam informações de modos distintos, sendo assim, fornecer múltiplas formas de representação ativa diferentes redes neurais, facilitando a aprendizagem.

O princípio de Múltiplos Meios de Ação e Expressão vincula-se a rede estratégica, reflete os diferentes modos e meios que os estudantes possuem de compreender o conteúdo. O princípio do engajamento associa-se as redes afetivas do cérebro que compreende a motivação e a emoção dos estudantes. Deste modo, a neurociência identifica três redes principais no cérebro que envolvem a aprendizagem e compreendem os princípios do DUA rede de reconhecimento, rede estratégica e rede afetiva. De acordo com Mascaro e Redig (2024) o DUA é profundamente embasado em princípios neurocientíficos que reconhecem a variabilidade individual nas formas como os alunos processam, expressam e se engajam com o conteúdo.

Pode-se mencionar, como exemplo, o ensino de geometria por meio dos pressupostos do DUA, ressalta-se que as formas geométricas estão presentes no nosso cotidiano no formato das casas, nos objetos, nos prédios e edificações. Segundo Nolasco, Melo (2022) apud Freitas et.al (2023) a geometria deve ser abordada de modo criativo e envolvente, superando os desafios e problemas didáticos tradicionais, enfatiza-se que muitos estudantes possuem dificuldades para assimilar esse conteúdo.

Essa sequência didática ocorreu em uma turma do 6º ano e estruturou-se por meio do trabalho colaborativo entre os estudantes, inicialmente, a atividade tem o objetivo de fazer os estudantes reconhecer sólidos e polígonos geométricos, de modo a solicitar que os estudantes tragam para o ambiente escolar objetos com formato geométrico, o professor deve utilizar essa atividade como meio de verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Os estudantes devem compartilhar com os demais colegas qual objeto trouxe e o nome do sólido geométrico devem registrar a representação dos sólidos identificados por eles, e em sequência, apresentar sua representação e o nome atribuído, de modo a realizar com os colegas uma discussão a respeito das diferenças e similaridades entre os sólidos. De acordo com Freitas *et. al* (2023), a apresentação de um vídeo que mostra diversos sólidos geométricos e sua respectiva planificação também é uma possibilidade, os estudantes devem elaborar relatos, desenhos, imagens para explicar o conteúdo, o professor deverá solicitar

aos estudantes que busquem reproduzir a planificação dos sólidos por meio de materiais recicláveis.

Essas atividades estruturam-se por meio dos princípios do DUA, pois, disponibilizam diversas formas de compreensão e visualização do conteúdo, oferece alternativas de interação física com material de aprendizagem, incentiva a participação, autonomia e motivação dos estudantes. Segundo Freitas et.al (2023) o aprendizado deve ser flexível e inclusivo, os discentes devem ter a liberdade para interagir, trocar conhecimentos e experiências precisam ter independência para questionar e procurar as respostas.

A implementação do DUA tem transformado os meios pelos quais abordamos o ensino, favorece um ambiente educacional inclusivo, onde cada aluno tem a oportunidade de alcançar seu máximo potencial de desenvolvimento, permitindo diversos estilos e necessidades de aprendizagem. Com base nisso, tem-se estratégias como o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) que desempenha um papel crucial na promoção de uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

De acordo com Mendes (2023) o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) é uma estratégia de aprendizagem que tem o escopo de promover melhorias na aprendizagem dos alunos, busca organizar o ambiente escolar de modo a priorizar as intervenções universais. O sistema multicamada é organizado em três níveis de suporte. O nível I é o das estratégias ou programas de intervenção universais, tem o objetivo de melhorar o ensino para todos os estudantes, inclusive para aquele público da educação especial, ocorre na classe comum, tem as sondagens contínuas como meio de avaliação da aprendizagem dos alunos e da qualidade do ensino.

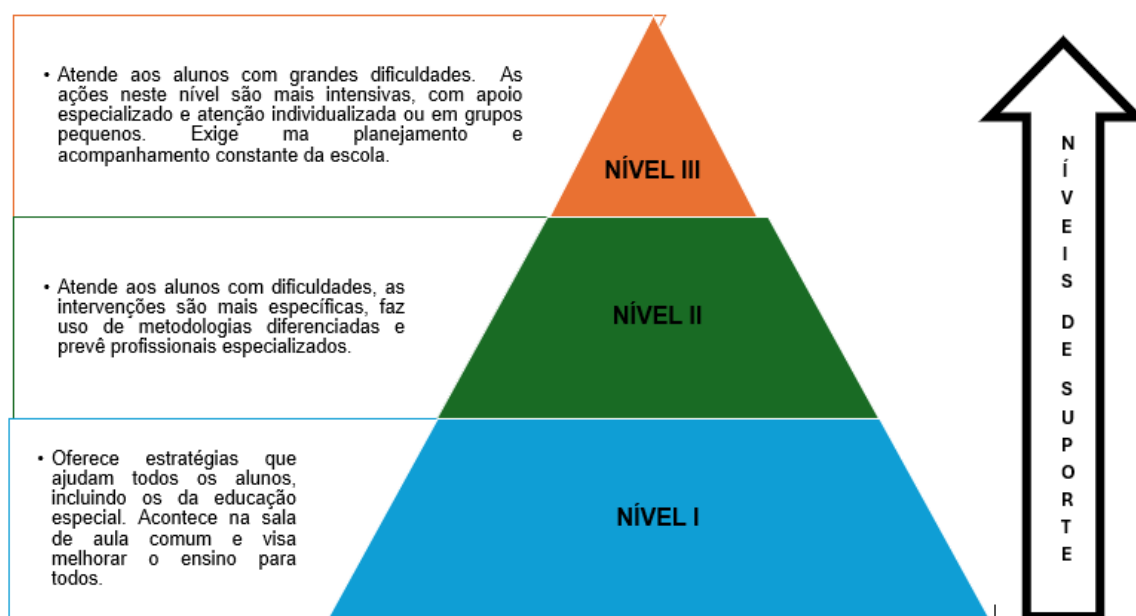
Conforme Mendes (2023) no nível II ocorre intervenções de natureza direcionada e suplementar com metodologias alternativas ao currículo da classe comum, essas intervenções ocorrem em situações de maior complexidade, envolve a participação de profissionais especialistas, exige a avaliação detalhada da situação e monitoramento contínuo dos progressos, tem o escopo de solucionar as dificuldades dos indivíduos em sua totalidade. O nível III contempla intervenções intensivas com apoios especializados, exige maior quantidade de tempo, grupo reduzido de alunos e foco específico.

Desse modo, o nível 3 é destinado aos estudantes que apresentam

alto risco de reprovação e que as medidas anteriores não foram suficientes. Nesse caso, os apoios podem ser tanto individualizados e intensivos para indivíduos como também para pequenos grupos, porém exige um grau mais elevado de planejamento, suportes mais estruturados, instruções e expectativas claras e acompanhamento proximal da liderança escolar (Coogle; Storie; Rahn, 2021 apud Mendes, 2023, p. 75)

De acordo com Mendes (2023) os níveis de suportes, apoio, serviços, recursos e instruções devem ser escalonados de acordo com a necessidade identificadas e as intervenções de nível I são suficientes para 80% dos casos, inclusive para estudantes públicas da educação especial. Os níveis de intervenção são somativos, a criança tem acesso ao nível I de intervenção, caso seja necessário essa tem acesso ao nível II ou III, porém, as intervenções de nível I continuam.

Imagem 2 - Sistema de Suporte Multicamada (SSMC)



Elaborado: Autoria própria, 2025, adaptado de Mendes (2023).

Vale ressaltar que, os níveis de intervenção do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC) são escalonados, com início do nível I que prevê intervenções de natureza universal, avançando em direção aos níveis II e III, que prevê intervenções mais específicas e direcionadas, caso seja identificada a necessidade.

A construção de práticas pedagógicas universalistas é significativo para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento, neste contexto o professor deve organizar a sua prática pedagógica de forma a contemplar as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, este deve ter condições

de estabelecer quais são as necessidades de aprendizagem dos estudantes e como atendê-las, práticas pedagógicas de natureza universalista utiliza de estratégias e recursos educacionais diversos para conseguir atender as necessidades educacionais dos estudantes, pode-se mencionar como exemplo: tecnologias assistivas, recursos auditivos, visuais, construção de materiais de didáticos etc. O importante é que esses estudantes tenham condições de acesso ao currículo e ao seu máximo potencial de desenvolvimento.

Dessa forma, o DUA se estabelece como um modelo essencial para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo e acessível, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades de aprendizagem significativa. Ao eliminar as barreiras pedagógicas e considerar a diversidade de formas de aprendizagem, contribui para um ambiente escolar mais dinâmico, flexível e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Quando integrado a estratégias como o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC), amplia ainda mais as possibilidades educacionais, garantindo que cada estudante alcance seu máximo potencial. Assim, o DUA promove a inclusão e fortalece a qualidade e a equidade no ensino, tornando-o mais eficaz para todos.

7. PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

O cenário educacional contemporâneo apresenta demandas relacionadas a construção de uma escola que atenda a diversidade humana. A educação inclusiva tem sido um desafio, segundo seus pressupostos temos o compromisso de assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes nos sistemas de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, para isso é fundamental adotar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento central no planejamento e na implementação de estratégias de ensino.

A variedade de estilos de aprendizagem, competências, interesses e dificuldades dos estudantes no ambiente escolar exige uma abordagem pedagógica que vá além das metodologias tradicionais, conforme apontam Oliveira, Santos, Luz e Silva (2024). Nesse contexto, o PEI surge como uma estratégia essencial, pois busca reconhecer e valorizar as particularidades de cada aluno, oferecendo a flexibilidade necessária para atender suas necessidades específicas.

Essa perspectiva está em sintonia com Mascaro e Redig (2016), que enfatiza

a necessidade de metodologias centradas no aluno, considerando suas capacidades e seu potencial de desenvolvimento. Ao valorizar a singularidade de cada estudante, o PEI e as abordagens inclusivas buscam-se proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam construir conhecimento de modo significativo e equitativo. Isso evidencia a necessidade de uma educação mais personalizada e adaptada, onde estratégias como o PEI são fundamentais para garantir que as diversidades dos estudantes sejam atendidas de forma eficaz.

Deste modo, o PEI é uma ferramenta pedagógica colaborativa para elaboração de estratégias de ensino personalizadas que visam dar acessibilidade pedagógica aos estudantes que encontram barreiras no acesso aos conteúdos escolares, evita práticas discriminatórias e preconceituosas.

É construído de modo dialógico, colaborativo e participativo, envolve uma equipe multidisciplinar composta por professores, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogos. A participação da família e, em alguns casos, do próprio aluno, também é fundamental no processo de desenvolvimento e avaliação do PEI, como ressaltado por Rabelo (2024). Vale ressaltar que, a participação do aluno vincula-se ao seu grau de compreensão do processo educacional, autonomia e de sua idade, esse processo colaborativo tem o escopo de reunir o maior número possível de informações sobre as necessidades do estudante.

Segundo Barbosa e Pavani (2019), o PEI é destinado aos estudantes que, devido a uma deficiência ou a um transtorno funcional específico, têm dificuldades para acompanhar o currículo escolar convencional. Vale ressaltar que existem alunos que possuem uma deficiência ou transtorno do desenvolvimento, mas não necessitam da elaboração do PEI, pois conseguem acompanhar o currículo escolar comum.

O principal objetivo do PEI é respeitar os direitos de aprendizagem desses estudantes, promovendo sua participação ativa tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Ao valorizar as diferenças, o PEI contribui para uma escola mais justa e inclusiva, que reconhece e apoia a diversidade dos estudantes. O PEI é uma abordagem que organiza o ensino com base nas características específicas de determinado estudante, ultrapassa a simples adaptação curricular, pois, de acordo com Barbosa e Pavani (2019 apud Glat et. al., 2012) considera o estágio atual das

habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade, nível de escolarização atingido e as metas educacionais previstas para o curto, médio e longo prazo.

Segundo Pereira e Nunes (2024) a elaboração do PEI compreende, a avaliação e compreensão das reais necessidades do estudante, de modo a considerar o contexto acadêmico, social, emocional e físico, isto compreende avaliações pedagógicas, psicológicas e médicas. Esse processo de anamnese inclui informações sobre a vida do estudante, como gestação, nascimento, desenvolvimento motor, linguagem oral, vida escolar e outros dados relevantes. Sendo assim, a análise do contexto do estudante é o ponto de partida para definir as metas de aprendizagem, seguido pela elaboração das estratégias pedagógicas a serem aplicadas e pela escolha dos meios de avaliação mais adequados às suas necessidades.

Após a fase de diagnóstico, é possível identificar as barreiras de aprendizagem e as competências a serem trabalhadas. Segundo Capellini e Rodrigues, 2012 apud Mascaro, 2020, o PEI é planejado com base no que se pretende ensinar, identificando os passos das tarefas e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Esse processo permite a organização de condições de ensino com estratégias variadas, visando garantir a aprendizagem, que será avaliada ao longo e ao final do processo. A avaliação contínua do progresso indica a eficácia da metodologia ou a necessidade de replanejamento.

De acordo com os resultados da anamnese ou da avaliação diagnóstica, são estabelecidos os objetivos de aprendizagem de curto, médio e longo prazo. Mascaro e Redig (2016) afirmam que esses objetivos devem ser realistas e mensuráveis, considerando o desenvolvimento individual de cada estudante. Enquanto o objetivo define o que o aluno deverá aprender, a meta refere-se ao prazo em que esse aprendizado deverá ocorrer.

Rabelo (2024) enfatiza que um PEI deve incluir uma descrição detalhada do desenvolvimento do aluno, a especificação dos serviços de apoio necessários, o processo de avaliação e as formas de mensurar o progresso do estudante. Dessa forma, o PEI se consolida como uma ferramenta essencial para garantir uma educação inclusiva, respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Segundo Barbosa e Pavani (2019) no PEI são registradas as necessidades do estudante, suas habilidades e dificuldades, os objetivos e metas e como alcança-

los, os métodos e critérios de avaliação. Além disto, o PEI deve registrar as ações e intervenções necessárias para o processo de desenvolvimento do estudante. A seguir, serão destacados alguns elementos que o PEI deve conter:

Tabela 3 – Elementos do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Identificação do Estudante	O PEI deve ter as informações básicas sobre o estudante, como idade, ano/série, modalidade de ensino, condições de saúde, necessidades educacionais específicas e outros elementos relevantes. Este documento deve conter todas as informações sobre o estudante e assegurar a participação dos pais ou responsáveis.
Relatório Específico	Este relatório é elaborado com base nas observações do professor, bem como nas informações coletadas a partir da pasta do aluno, de outros profissionais e dos familiares. Deve apresentar dados claros e específicos sobre as singularidades e necessidades do estudante. Esse documento é essencial, pois oferece uma base sólida para o planejamento pedagógico, além de retratar a história de vida e as percurso escolar do aluno.
Necessidades Educacionais Especiais	Refere-se às necessidades educacionais do estudante decorrentes de sua deficiência ou transtorno específico, que podem impactar seu no desenvolvimento e processo de aprendizagem.
Habilidades, interesses e dificuldades	Registro dos conhecimentos previamente adquiridos pelo estudante, bem como de seus interesses, preferências e dificuldades.
Objetivos e metas	Os objetivos estão focados no que o estudante pode alcançar, enquanto as

	metas estão relacionadas ao "quando" e "quanto", ou seja, são resultados específicos que devem ser alcançados dentro de um período definido.
Metodologias e estratégias de ensino	É necessário registrar as metodologias, estratégias de ensino e recursos empregados para atingir os objetivos de aprendizagem do estudante.
Critérios e Métodos de Avaliação	O estudante deve ser avaliado com base nos objetivos de aprendizagem definidos para ele, utilizando estratégias de avaliação que se ajustem às suas características, de modo a reconhecer que há diferentes maneiras de demonstrar o aprendizado.
Revisão do Plano Educacional Individualizado (PEI)	O documento deve ser revisado com o objetivo de verificar se o estudante está atingindo os objetivos de aprendizagem, caso contrário, será necessário reformulá-lo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Barbosa e Pavani (2019)

Sendo assim, o PEI é uma ferramenta pedagógica moderna e essencial, que busca personalizar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as características e necessidades de cada estudante, de modo a garantir que as estratégias e metodologias de ensino, os recursos utilizados e os métodos de avaliação sejam definidos conforme as particularidades do aluno.

Dessa forma, este documento oferece apoio a alunos com necessidades específicas, promovendo a equidade e autonomia dentro do ambiente escolar. Assegura que as intervenções e as estratégias pedagógicas sejam alinhadas com o currículo, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e promovendo maior autonomia. Sendo assim, é importante que o professor tenha condições teórico metodológicas para elaborar o PEI, porque este documento é uma ferramenta essencial para a inclusão, pois, por meio do PEI o docente pode oferecer um atendimento personalizado, adequado às particularidades de cada estudante, tornando os planos de ensino acessíveis.

Tabela 4 - Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI)

Identificação do Aluno: Nome do aluno: Idade: Professor responsável: Data de elaboração:			
Descrição do Perfil do Aluno: Apresenta um resumo detalhado das preferências, particularidades e necessidades específicas do estudante, destacando os pontos fortes e áreas que necessitam de maior atenção, além de incorporar o feedback da professora anterior sobre o desempenho acadêmico, comportamento e interação social do aluno. A descrição deve incluir as necessidades de adaptação curricular, a identificação do nível de linguagem e compreensão do aluno.			
Objetivos alcançáveis em três meses:			
Área	Objetivo	Estratégia	Recurso
Linguagem			
Raciocínio Matemático			
Orientação Espacial e temporal			
Habilidades Motoras			
Habilidades Sociais			
Recursos e Materiais: especifica os recursos humanos, tecnológicos, didáticos e físicos que serão empregados no processo de ensino e aprendizagem.			
Plano de avaliação: é realizada de acordo com o conteúdo e as características do estudante, com o desempenho registrado por meio de parecer descritivo.			
Participação da Família e dos profissionais: é construído e ajustado de forma colaborativa, envolvendo a família, a escola e profissionais da saúde e educação.			
Revisão do Plano Educacional Individualizado: As modificações serão realizadas com base na observação em sala de aula e no feedback da equipe pedagógica e da família, garantindo um acompanhamento contínuo e eficaz.			
Assinatura do Professor(a): _____ Assinatura da Coordenação: _____ Assinatura da Família: _____			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Bassi, Brito e Neres (2020) e Lima, Ferreira e Silva (2018).

O PEI representa uma estratégia significativa na educação inclusiva, proporcionando uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades de cada estudante. Ao reconhecer a diversidade como um princípio fundamental do ensino, o PEI garante que os alunos com necessidades específicas tenham acesso a um aprendizado significativo e equitativo. Sua construção colaborativa, envolvendo professores, família e profissionais especializados, fortalece o compromisso com a inclusão e a qualidade educacional.

Dessa forma, o PEI não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também promove sua autonomia e participação ativa na sociedade, reafirmando o papel da escola como um espaço de acolhimento e transformação.

O PEI desempenha um papel fundamental na eliminação de barreiras que dificultam o acesso de determinados estudantes ao currículo escolar. Ao considerar as particularidades de cada aluno, o PEI possibilita a criação de estratégias pedagógicas adaptadas, que respeitam diferentes ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos e necessidades específicas. Dessa forma, evita-se a exclusão educacional com a promoção de um ensino equitativo, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. Além disso, o PEI proporciona um ambiente de aprendizagem mais acessível, favorecendo a participação ativa do aluno no processo educativo e fortalecendo sua autonomia e inclusão dentro da escola e da sociedade.

8. METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo detalhar o percurso metodológico utilizado para investigar práticas educacionais inclusivas contemporâneas, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). Tendo como objetivo geral: Investigar práticas contemporâneas na Educação Inclusiva como o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, o Plano Educacional Individualizado – PEI e o Ensino Colaborativo, tendo em vista que estas tem sido as estratégias utilizadas e estudadas no cenário atual, como o registrado nos estudos de Mendes (2023), Góes e Costa (2022), Cast (2018), Heredero (2013), Stopa (2022), Mascaro e Redig (2024) entre outros.

Os objetivos específicos incluem: (a) revisar a literatura sobre práticas

pedagógicas contemporâneas na Educação Inclusiva, (b) realizar uma pesquisa com questionários online com os professores do Ensino Fundamental I, do Município de Terra Boa – Paraná, (c) Elaborar um e-book com a temática: Fundamentos e conceitos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC): possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva. O propósito é fornecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração de um e-book que sistematize conhecimentos sobre o tema. A metodologia combina revisão bibliográfica e análise de estudo de caso, ancorando-se na triangulação de dados e métodos para garantir maior validade e confiabilidade aos resultados, além de explorar diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

A triangulação da base de dados consiste em utilizar diferentes fontes e métodos de coleta e análise de informações para enriquecer e ampliar a compreensão do fenômeno investigado. Essa abordagem permite verificar a consistência dos dados ao cruzar informações provenientes de distintas perspectivas, como revisão bibliográfica, questionários aplicados aos professores e análise documental, que são abordagens utilizadas por essa pesquisa.

De acordo com Flick (2009), a triangulação é uma estratégia que aumenta a robustez da pesquisa, reduzindo possíveis vieses e assegurando uma visão mais holística do objeto de estudo. No presente trabalho, essa técnica contribui para identificar convergências e divergências entre os dados teóricos e empíricos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas contemporâneas, de modo a promover uma análise mais confiável.

Sendo assim, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que integra revisão bibliográfica e estudo de caso por meio da aplicação de questionários aos professores do Ensino Fundamental I no município de Terra Boa, Paraná. Conforme Santos (2010), a integração de métodos e fontes diversas proporciona ao pesquisador uma visão ampla e detalhada do fenômeno, facilitando a compreensão de suas múltiplas dimensões. Essa abordagem busca investigar práticas pedagógicas inclusivas contemporâneas e os desafios da educação inclusiva, em um esforço para contribuir com soluções práticas e teóricas.

A investigação qualitativa, segundo Rodríguez et al. (1999, apud Meirinhos; Osório, 2010), engloba diversos métodos e técnicas, como estudos de caso, narrativas e etnografia. Neste contexto, o estudo busca examinar práticas como o Ensino Colaborativo, o DUA e o PEI, que têm sido amplamente reconhecidos e

discutidos na literatura, conforme estudos de autores como Mendes (2023), Góes e Costa (2022), Cast (2018) e outros.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados do Google Acadêmico, selecionou artigos científicos que abrangem o período de 2015 a 2024, focou em trabalhos sobre o Ensino Colaborativo, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Plano Educacional Individualizado (PEI) em relação com a educação inclusiva. Foram utilizados os seguintes termos de busca: "Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva", "Ensino Colaborativo e Educação Inclusiva", e "Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Educação Inclusiva".

O recorte temporal de 2015 a 2024 foi definido com o objetivo de contemplar a produção científica mais recente e relevante sobre práticas pedagógicas inclusivas, assegurando uma análise atualizada das discussões e avanços relacionados aos temas investigados. Esse intervalo permite identificar tendências, desafios e contribuições teóricas e metodológicas dos últimos dez anos.

A busca inicial resultou em um total de 85 artigos científicos. Para garantir a relevância e a qualidade dos estudos analisados, foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão adotados foram: estudos publicados entre 2015 e 2024, artigos científicos que tratam diretamente da Educação Inclusiva em combinação com o Ensino Colaborativo, DUA ou PEI, pesquisas realizadas em contextos educacionais que exploram a aplicação dessas abordagens para promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, e estudos disponíveis em português.

Já os critérios de exclusão envolveram a remoção de estudos duplicados, publicações que abordavam o Ensino Colaborativo, DUA ou PEI de maneira indireta ou sem uma relação clara com a Educação Inclusiva, artigos que tratavam de inclusão em contextos não educacionais ou que focavam em populações não relacionadas ao ambiente escolar, teses e dissertações foram excluídas. Após a aplicação desses critérios, foram selecionados 19 artigos para análise detalhada. A seguir serão apresentados os artigos selecionados.

Tabela 5 – Total de produções científicas selecionadas na Base de Dados
Google Acadêmico

Base de Dados	Busca por Ensino	Busca por Desenho	Busca por Plano de
---------------	------------------	-------------------	--------------------

	Colaborativo e Educação Inclusiva	Universal para Aprendizagem (DUA) e Educação Inclusiva	Ensino Individualizado e Educação Inclusiva
Total de produções	5	9	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 6 – Produções selecionadas na Base de Dados Google Acadêmico

Autor	Título	Ano	Categoria
KÖNIG, SOUZA BRIDI	O Ensino Colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos	2019	Ensino Colaborativo
RENDERS, BARBOSA	O Ensino Colaborativo e a educação inclusiva: Aproximações com a inclusão escolar de alunos com Deficiência	2020	Ensino Colaborativo
VIANNA, MASCARO, MARETTI, BRAUN	Inclusão escolar sob o viés do Ensino Colaborativo: uma experiência em três instituições públicas	2015	Ensino Colaborativo
MAIA, AMORIM	O Ensino Colaborativo como estratégia à inclusão	2020	Ensino Colaborativo
BUSS, GIACOMAZZO	As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina	2019	Ensino Colaborativo
RIBEIRO, AMATO	Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem	2018	DUA
ZERBATO, MENDES	O Desenho Universal para a Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	2021	DUA
SANTOS, MARTINS, BATISTA	Desenho Universal da Aprendizagem: a arte de ensinar sem excluir	2022	DUA

ZERBATO, MENDES	Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar	2017	DUA
GONÇALVES, MELLO	Desenho Universal para Aprendizagem: contribuições para uma educação inclusivo-inovadora	2023	DUA
DIAS, DOMENICONI, PASIAN	Acessibilidade curricular na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)	2023	DUA
MAINARDES, CASAGRANDE	O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar	2022	DUA
NUNES, MADUREIRA	Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas	2015	DUA
VITALIANO, PRAIS, SANTOS	Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática	2023	DUA
HAAS, SOZO, RODRIGUES	O Plano Educacional Individualizado como documentação pedagógica para articulação entre currículo e educação inclusiva	2021	PEI
ARAUJO, CALDEIRA, ALVES	A construção de Planos de Ensino Individualizados (peis) em um colégio de aplicação: trajetória e desafios	2021	PEI
SUZIGAN	Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e os Desafios da Inclusão: Promovendo uma sociedade mais Equitativa no Brasil	2024	PEI

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos resultados da revisão bibliográfica foi estruturada em três categorias temáticas: Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Plano de Ensino Individualizado (PEI). Essa organização permitiu uma compreensão mais detalhada das abordagens teóricas e das práticas pedagógicas discutidas nos estudos analisados, facilitando a seleção das informações mais relevantes para a pesquisa. Destaca-se que, os resultados da revisão sistemática serão apresentados posteriormente na seção destinada aos resultados.

A revisão bibliográfica desempenha um papel crucial nesta pesquisa. Conforme Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é essencial para a construção do conhecimento científico, oferecendo embasamento teórico sólido para compreender fenômenos educacionais. Brito, Oliveira e Silva (2021) destacam que, no contexto educacional, ela possibilita identificar teorias e práticas que embasam a inovação pedagógica.

O estudo de caso será desenvolvido por meio da integração entre os dados obtidos no referencial bibliográfico e a análise das respostas aos questionários aplicados aos professores do ensino fundamental I. Os resultados desse estudo serão apresentados posteriormente na seção destinada à análise dos resultados.

A construção do estudo de caso fundamenta-se na articulação das informações coletadas nos questionários e na revisão bibliográfica, proporcionando uma base teórica consistente para a análise. Conforme Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso combina a seleção, análise e interpretação de dados com um embasamento teórico robusto, o que possibilita uma análise crítica e contextualizada. Nesse contexto, a aplicação de questionários emerge como uma técnica de coleta de dados eficaz e amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, devido à sua flexibilidade e capacidade de captar informações de forma objetiva.

O percurso metodológico delineado reflete o compromisso de integrar múltiplos métodos e fontes de dados para compreender práticas educacionais inclusivas contemporâneas. Ao aliar revisão bibliográfica e estudo de caso, a pesquisa visa aprofundar o entendimento teórico do tema e oferecer suporte aos educadores. Com base nesse estudo, espera-se contribuir para a promoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão educacional e fortaleçam práticas pedagógicas como DUA, PEI e Ensino Colaborativo.

8.1 ETAPAS PROCEDIMENTAIS E ÉTICAS

O estudo contou com uma pesquisa de campo, que teve como fonte de dados, informações oriundas dos professores do Ensino Fundamental I do município de Terra Boa - Paraná, por meio de um questionário eletrônico, estruturado e disponibilizado aos participantes, os formulários são um meio de coleta de dados rápido, objetivo e eficiente.

O questionário tem o objetivo de investigar: Quais os conhecimentos dos professores do município de Terra Boa sobre Educação Inclusiva? Conhecem o conceito de DUA e do PEI? Ensino Colaborativo? Como parte dos procedimentos, um modelo piloto do questionário, foi avaliado por dois professores especialistas, com objetivo de validação em relação aos objetivos da coleta e o tema de estudo. Após o retorno dos especialistas, foi formulada a versão final (Apêndice A).

Essa pesquisa tem a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi aprovada no dia 25 de setembro sob o CAAE: 81295224.1.0000.0104. Cabe informar que, antes de responder ao questionário, os participantes foram informados a respeito dos objetivos, métodos da pesquisa, confidencialidade e privacidade dos dados coletados. Além disto, foi assegurado que a participação na pesquisa era voluntária e não oferecia riscos à saúde física, mental ou psicológica dos participantes, sendo o questionário composto exclusivamente por questões optativas.

O questionário foi disponibilizado aos professores por meio de um *link* de acesso no mês de outubro de 2024. Posteriormente, em fevereiro de 2025, o mesmo questionário foi reaplicado com o objetivo de aumentar o número de respostas obtidas. Para reforçar a divulgação, um folder eletrônico (Apêndice B) foi incluído junto ao link do questionário. Cabe ainda destacar que, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Terra Boa – Paraná e pela direção de cada instituição de ensino, sendo necessário o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa organizou-se de acordo com as seguintes etapas:

Etapa 1: Elaboração do projeto de pesquisa e submissão ao comitê de ética (COPEP-UEM).

Etapa 2: Leitura e fichamento das produções que dialoguem com o DUA, PEI e o Ensino Colaborativo na perspectiva de construção das práticas pedagógicas

inclusivas.

Etapa 3: Elaboração de uma revisão sistemática com foco nos principais artigos científicos disponíveis no Google Acadêmico, abordando os temas Ensino Colaborativo, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Plano de Ensino Individualizado, em sua relação com a Educação Inclusiva.

Etapa 4: Elaboração, validação, revisão e aplicação dos questionários para os professores do ensino fundamental I.

Etapa 5: Análise textual discursiva das respostas.

Etapa 6: Coadunação dos dados bibliográficos e dos questionários para a produção do produto educacional, que é um e-book direcionado a construção de práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do DUA e do PEI.

Etapa 7: Elaboração da redação final da dissertação de mestrado, considerando o referencial bibliográfico consultado e a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores do ensino fundamental I. Essa pesquisa organizou-se por meio do seguinte cronograma:

Tabela 7 - Cronograma

PERÍODO	ETAPAS
1º ao 2º mês	Definição do problema de pesquisa e dos objetivos
3º ao 5º mês	Revisão de literatura
6º ao 7º mês	Desenvolvimento da metodologia e levantamento bibliográfico
8º mês	Submissão ao comitê de ética
9º ao 11º mês	Coleta de dados
12º ao 14º mês	Análise dos dados
15º mês	Exame de Qualificação do Mestrado
16º ao 18º mês	Produção do Produto Educacional
19º ao 21º mês	Redação Final Dissertação de Mestrado
22º mês	Defesa Dissertação de Mestrado
23º mês	Entrega Relatório Final Comitê de Ética (COPEP)

Fonte: Elaborado pela autora

8.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Essa pesquisa de campo tem como público-alvo os professores do Ensino Fundamental I do Município de Terra Boa – Paraná, esse município tem uma

população de 16.562 habitantes, de acordo com as informações do site da Prefeitura de Terra Boa (2022), tem 5 (cinco) escolas de Ensino Fundamental I, que atendem do 1º ao 5º ano. A seleção do campo de pesquisa ocorreu em virtude deste município ser o qual atua a professora pesquisadora. O questionário foi disponibilizado a aproximadamente 107 professores que atuam nas instituições de ensino do Município, conforme a tabela 8.

Tabela 8 – Escolas participantes da pesquisa, quantidades de professores em cada escola e quantidade de alunos com necessidades educacionais específicas

NOME DA ESCOLA	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ESCOLA	QUANTIDADE DE PROFESSOR	QUANTIDADE DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS
Escola Municipal Professor Adriano Franco	199	23	17
Escola Municipal Therezinha Aparecida Bagatin	229	22	10
Escola Municipal Princesa Isabel	141	12	8
Escola Municipal Professora Irene Mendes	212	22	15
Escola Municipal Monteiro Lobato	302	28	18
TOTAL	1083	107	68

Fonte: Prefeitura de Terra Boa, 2024.

Essas instituições de ensino têm alunos com necessidades educacionais específicas matriculados. É importante destacar que, no Município de Terra Boa, o professor mediador ou de Atendimento Educacional Especializado ainda não faz parte do quadro de funcionários das escolas públicas do ensino fundamental I. O professor mediador é o profissional responsável por atuar como elo entre o aluno com necessidades educacionais específicas, os professores regulares e a comunidade escolar, promovendo estratégias para a inclusão e participação ativa

desses alunos no ambiente escolar.

Já o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aquele que trabalha com o planejamento e a execução de atividades e recursos pedagógicos voltados para atender às necessidades específicas desses alunos, com o objetivo de complementar e apoiar o processo de aprendizagem. No município, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais.

A pesquisa de campo realizada no município de Terra Boa – Paraná reflete um cenário educacional desafiador e, ao mesmo tempo, promissor para a implementação de práticas inclusivas. Com um público-alvo de 107 professores distribuídos em cinco escolas do Ensino Fundamental I, o estudo aborda uma realidade em que 68 alunos com necessidades educacionais específicas estão matriculados, mas sem o suporte de professores mediadores ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de ensino comum.

Entretanto, a existência das salas de recursos multifuncionais evidencia o compromisso com o atendimento às necessidades dos estudantes e a preocupação com oferecer suporte pedagógico adequado. Esses dados reforçam a importância de iniciativas que promovam a formação docente e o desenvolvimento de estratégias inclusivas, como o DUA e o PEI.

9. RESULTADOS

A presente pesquisa teve como foco os professores do Ensino Fundamental I do município de Terra Boa, Paraná, com o objetivo de compreender a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente à luz dos conceitos de DUA, PEI e Ensino Colaborativo (EC). Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário online, estruturado e disponibilizado aos docentes da rede municipal de ensino.

O instrumento foi encaminhado a um total de 107 professores que atuam nas cinco escolas municipais de Ensino Fundamental I de Terra Boa. No entanto, o número de respostas obtidas foi de apenas três participantes, o que representa cerca de 2,8% do público-alvo. Apesar das estratégias adotadas para ampliar a adesão, como a reaplicação do questionário em fevereiro de 2025 e a divulgação de um folder eletrônico com o intuito de incentivar a participação, a taxa de resposta permaneceu baixa. Ressalta-se que o primeiro envio do questionário ocorreu em

outubro de 2024, sem o retorno esperado, o que motivou a realização de uma segunda tentativa de aplicação.

A escassez de respostas obtidas nesta pesquisa reflete um desafio recorrente no cenário educacional contemporâneo, no qual os profissionais da educação, sobrecarregados por múltiplas demandas e responsabilidades, frequentemente encontram dificuldades para participar de processos de formação continuada e de investigações acadêmicas. Segundo Nóvoa (2009), os professores têm enfrentado um acúmulo de atribuições que extrapola o exercício docente em sala de aula, dificultando seu envolvimento em práticas de reflexão e pesquisa sobre a própria prática.

Ainda assim, as respostas recebidas, embora limitadas em número, oferecem indícios significativos para a compreensão da realidade das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do município de Terra Boa. À primeira vista, a baixa adesão pode ser interpretada como um obstáculo para a ampliação da coleta de dados, é fundamental destacar que a ausência de participação também constitui um dado relevante para a análise do contexto educacional local. A dificuldade de engajamento dos docentes em pesquisas que abordam práticas inclusivas pode sinalizar a presença de diversos fatores, tais como:

Tabela 9 - Fatores que podem contribuir para a baixa participação de professores em pesquisas sobre Práticas Inclusivas

Fatores Identificados	Descrição
Sobrecarga de Trabalho	Alta demanda de tarefas e múltiplas funções limitam o tempo disponível dos professores.
Desconhecimento sobre os temas (DUA, PEI, Ensino Colaborativo)	Falta de familiaridade pode gerar insegurança para responder questões específicas.
Ausência de uma cultura de participação em pesquisas acadêmicas	Pouca experiência ou incentivo institucional para engajamento em estudos e pesquisas educativas
Falta de formação continuada estruturada	Ausência de programas de formação regulares que abordem práticas inclusivas de forma sistemática.

Fonte: elaborado pela autora com base nos estudos de Pimenta e Ghedin (2012)

O questionário foi respondido por apenas três professoras do Ensino Fundamental I do município de Terra Boa, cada uma atuando em escolas diferentes da rede municipal. Todas possuem formação em Pedagogia, sendo que duas delas têm formação complementar: uma com pós-graduação em Educação Especial e outra que está atualmente cursando especialização em Psicopedagogia. Em relação ao tempo de experiência na docência, duas das participantes possuem mais de dez anos de atuação no Ensino Fundamental I, enquanto uma delas tem entre cinco e dez anos de experiência.

Apesar da formação inicial em Pedagogia, a maioria relatou não possuir formação continuada específica em Educação Inclusiva. Nenhuma das participantes indicou ter realizado cursos direcionados ao DUA, ao PEI ou ao Ensino Colaborativo. Esse dado evidencia que essas temáticas ainda não integram, de forma sistemática, a formação continuada oferecida aos docentes do município, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas nesses conceitos.

Ainda assim, duas professoras demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre Educação Inclusiva, impulsionadas pela necessidade emergente de atender às demandas de suas turmas, que incluem estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e transtornos de ansiedade. As participantes relataram, ainda, que alguns desses alunos se encontram em processo de avaliação pelas equipes multidisciplinares e não possuem diagnóstico fechado.

Essas limitações, conforme relatado pelas participantes, impactam diretamente na qualidade do atendimento educacional ofertado e reforçam a necessidade de políticas de formação continuada e suporte pedagógico que contemplem as demandas da educação inclusiva no município. Nesse sentido, Mantoan (2006) destaca que a formação dos professores e o apoio pedagógico são elementos essenciais para garantir a efetivação de práticas inclusivas.

Conhecimento e aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano Educacional Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo (EC)

Os dados coletados por meio dos questionários revelaram um conhecimento limitado dos professores participantes sobre os conceitos e a aplicação do DUA, do

PEI e do Ensino Colaborativo. Nenhum dos docentes afirmou ter um entendimento aprofundado do DUA, embora dois deles tenham relatado já ter ouvido falar sobre o tema, sem, no entanto, compreender suas diretrizes ou aplicação prática. Nenhum participante mencionou ter utilizado esse conceito em sua prática pedagógica até o momento.

Em relação ao PEI, todos reconheceram sua importância para o atendimento às necessidades educacionais específicas (NEE) dos estudantes, mas apontaram dificuldades significativas na elaboração e implementação desse instrumento, especialmente devido à falta de capacitação adequada. Apenas um professor relatou já ter elaborado um documento semelhante ao PEI, mas sem seguir uma estrutura formalizada. Os demais afirmaram não ter conhecimento suficiente sobre sua construção e utilização.

Quanto ao Ensino Colaborativo, foi observada uma compreensão conceitual limitada, com alguns participantes associando o termo a atividades em grupo entre alunos e outros relacionando-o a colaborações ocasionais com pedagogos ou outros profissionais de apoio. Nenhum docente relatou ter experienciado ou implementado práticas organizadas de ensino colaborativo, como atuação integrada entre professores do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desse cenário de desconhecimento e dificuldades, os três participantes demonstraram forte interesse em participar de formações teórico-metodológicas direcionadas ao DUA, PEI e Ensino Colaborativo. Eles sugeriram que essas capacitações fossem oferecidas em formatos diversificados, como cursos, e-books e rodas de conversa, priorizando dinâmicas que incentivem a troca de experiências práticas entre os profissionais da rede.

A Educação Inclusiva na Rede Municipal: Indícios revelados pela pesquisa

Apesar da baixa adesão ao questionário, os dados coletados revelaram aspectos importantes sobre a situação da Educação Inclusiva nas escolas de Ensino Fundamental I do município de Terra Boa. Ficou evidente a existência de uma lacuna na formação continuada dos professores em relação às práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas no DUA, PEI e Ensino Colaborativo. Essa ausência de capacitação sistemática compromete a implementação de estratégias inclusivas eficazes, essenciais para atender às demandas dos 68 alunos com necessidades

educacionais específicas identificados nas escolas municipais.

Além disso, a falta de professores mediadores e de profissionais de AEE no ensino comum torna ainda mais desafiadora a adoção de ações inclusivas pelos docentes da sala regular. Essa realidade revela a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem a presença desses profissionais e de investimentos em formação continuada para ampliar as competências dos professores em práticas pedagógicas inclusivas.

Embora a baixa participação no questionário tenha limitado a amplitude dos dados, ela também reflete um problema maior: a necessidade de valorização e apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes. Mesmo com as limitações numéricas, a pesquisa sinalizou a demanda dos professores por formação de qualidade, acompanhamento especializado e recursos pedagógicos que favoreçam uma prática inclusiva efetiva.

Diante desse cenário, os resultados desta pesquisa fundamentam a proposta de elaboração do e-book “A construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano Educacional Individualizado (PEI) e Ensino Colaborativo: possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva”. A iniciativa visa contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possam apoiar os profissionais na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Por fim, entende-se que a ausência de respostas em maior número não desqualifica a pesquisa, mas, ao contrário, revela uma lacuna a ser preenchida no campo da formação docente em Educação Inclusiva. Essa constatação serviu como norteadora para as discussões finais desta dissertação e para as propostas de intervenção futuras.

9.1 Revisão Sistemática: Ensino Colaborativo, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) aplicado a promoção da Educação Inclusiva

Esta seção tem como objetivo analisar a aplicação do Ensino Colaborativo, do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na promoção da Educação Inclusiva, investigando como essas abordagens contribuem para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e favorecer o trabalho docente.

A análise desses estudos possibilitou identificar diferentes formas de implementação do Ensino Colaborativo, do DUA e do PEI, bem como os impactos dessas práticas na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. Os artigos revisados destacaram as potencialidades de cada abordagem e apontaram desafios comuns enfrentados pelos educadores, como a necessidade de formação continuada e o desenvolvimento de estratégias de cooperação entre os profissionais da escola para a efetiva inclusão dos estudantes.

Os resultados obtidos com essa revisão forneceram uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre como o Ensino Colaborativo, o DUA e o PEI podem ser aplicados de forma integrada para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas, no contexto da Educação Inclusiva.

Ensino Colaborativo

Os estudos selecionados, dentro da temática Ensino Colaborativo apontam que a perspectiva colaborativa pode facilitar a inclusão dos alunos com deficiências por meio de estratégias pedagógicas que tem o objetivo de eliminar as barreiras de aprendizagem. “O ensino colaborativo é uma estratégia promissora a contribuir com o processo de inclusão, tendo por base a necessidade de se pensar métodos de ensino que contemple a diversidade presente na escola” (Maia, Amorim, 2020, p. 3).

Uma das principais práticas identificadas nas pesquisas é a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial com o compartilhamento de saberes e experiências didáticas que contemple as necessidades de todos os alunos, também é registrado como benéfico a colaboração entre professores que lecionam em diferentes áreas do conhecimento. Segundo König, Bridi (2019) o Ensino Colaborativo possibilita uma experiência formativa aos docentes, neste contexto esses profissionais podem unir suas habilidades individuais em prol da aprendizagem dos estudantes, com o compartilhamento de saberes e práticas docentes, isto promove um ambiente de interdependência positiva e apoio mútuo.

Além disto, de acordo com Vianna et. al., 2015, a colaboração entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum promove uma aprendizagem inclusiva e eficaz, adaptando os métodos de ensino às capacidades dos alunos. O professor regente traz os saberes disciplinares e conteúdos do currículo, enquanto o professor de ensino especial contribui com adaptações

curriculares e estratégias adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Desse modo, “Quando a prática do EC é assumida por uma rede de ensino, todos compartilham os saberes e passam a repensar novas estratégias didáticas para a inclusão escolar” (Renders, Barbosa, 2020, p. 17).

Isto é, o Ensino Colaborativo possibilita um ambiente onde os professores podem aprender uns com os outros, trocando experiências e práticas pedagógicas, que possibilita a reflexão crítica e reflete em melhorias na qualidade do ensino, pois, permite que os educadores reconheçam e ajustem suas abordagens, com uma abordagem mais integrativa e interdisciplinar. Destaca-se os critérios para a construção de um trabalho colaborativo, como: tempo de planejamento coletivo, flexibilidade, habilidades de comunicação.

1. Tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias;
2. Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
3. Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino, é o aspecto mais importante;
4. Definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis e responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos;
5. Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
6. Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante; (Capelline, Zerbato, 2019, apud Maia, Amorim, 2020, p. 4).

Marin e colaboradoras (2015) referem-se a um modelo de Ensino Colaborativo em que dois professores, atuam simultaneamente na mesma sala de aula, compartilhando a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o aprendizado de um grupo heterogêneo de estudantes, isto é, a bidocência permite que um professor de Educação Regular e um professor de Educação Especial trabalhem juntos, proporcionando um suporte mais individualizado e adaptado às necessidades dos alunos. Ou seja, a inclusão de alunos com deficiências ou outras necessidades específicas em uma turma regular, apenas com a presença física ou matrícula adicional, não assegura que esses estudantes participem ativamente ou aprendam de forma eficaz.

Essa cultura de colaboração auxilia na construção da cultura escolar inclusiva e solidária, onde os professores são parte de um esforço coletivo para atender as necessidades dos alunos. Vale ressaltar que, conforme Mendes (2020) e Zerbato

(2014) apud Maia e Amorim (2020) o Ensino Colaborativo é uma estratégia para efetivar os processos de inclusão escolar, permite que os estudantes participem das classes comuns com o suporte adequado, sendo o professor do atendimento educacional especializado um elemento de suporte, este permite uma orientação mais individualizada, de modo a atender as necessidades específicas de cada aluno, facilitar a implementação de estratégias adequadas e desenvolver materiais e recursos adequados.

De acordo com Konig, Bridi (2019) existe a necessidade de maior investimento em recursos humanos, pois, em muitas escolas o número reduzido de professores de Educação Especial atuando, torna a implementação do Ensino Colaborativo um grande desafio. Ademais, é necessário investir em cursos de formação inicial e continuada que prepare os docentes para práticas colaborativas que se integrem de modo eficaz e permanente na rotina escolar.

Segundo Mendes e colaboradores (2011) apud Marin e colaboradores (2015) o ensino colaborativo é um modelo de educação especial em que o professor do ensino regular e o professor especializado compartilham a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a aprendizagem de uma turma composta por estudantes com diferentes necessidades. Essa abordagem surgiu como uma alternativa aos modelos segregados, como salas de recursos ou escolas especiais, promovendo o apoio direto aos estudantes em classes comuns, com o professor especializado atuando em colaboração dentro do ambiente regular.

O Ensino Colaborativo pode ser definido como uma abordagem pedagógica que promove a cooperação entre profissionais da educação, especialmente entre professores do ensino regular e da educação especial, com o objetivo de atender à diversidade de necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Essa estratégia é fundamental para a Educação Inclusiva, pois possibilita a troca de saberes, a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e a superação de barreiras de aprendizagem.

Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA)

As pesquisas Ribeiro e Amato (2018) indicam que o DUA “[...] procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa” (Ribeiro,

Amato, 2018). O currículo deve atender às necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham acesso significativo ao conteúdo.

De acordo com o Center for Applied Special Technology (CAST), os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) incluem a oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, busca garantir que diferentes perfis de estudantes tenham acesso ao conhecimento. O princípio de múltiplas formas de representação direciona-se aos meios pelos quais as informações são apresentadas aos estudantes. Como cada estudante processa e compreende o conteúdo, por isso é essencial oferecer materiais diversificados como textos, vídeos, áudios, infográficos, recursos interativos etc.

O princípio de múltiplas formas de expressão direciona-se aos meios pelos quais os alunos demonstram o que compreenderam, isto é, o DUA incentiva o uso de modos alternativos de avaliação, permite que o estudante expresse aquilo que aprendeu de acordo com suas habilidades. Já o princípio de múltiplas formas de engajamento vincula-se a motivação e ao interesse dos alunos pelo aprendizado, é importante disponibilizar atividades que despertem a curiosidade e deem significado ao conteúdo com desafios adequados as necessidades dos estudantes.

Segundo Mainardes e Casagrande (2022) o DUA é uma abordagem eficaz para garantir o acesso, permanência e participação de todos os alunos. Essa abordagem propõe ambientes de aprendizagem flexíveis com a diversidade dos estudantes e permite que todos os estudantes se sintam confortáveis e motivados a aprender. Para isso, os objetivos, materiais, métodos e formas de avaliação devem ser organizados de modo a maximizar as oportunidades de aprendizagem.

Segundo Dias, Domeniconi, Pasian (2023) o desafio não é fazer ajustes ou adaptações específicas nos currículos para determinados grupos, mas sim elaborá-los de forma eficiente desde o início, utilizando práticas universais que considerem as particularidades de cada indivíduo e atendam às necessidades do maior número possível de alunos, em vez de focar em adaptações específicas para alunos individuais.

De acordo com Nunes e Madureira (2015) o DUA incentiva o uso de diversos métodos de ensino, adaptáveis a diferentes estilos de aprendizagem, com recursos e materiais projetados para serem utilizados por todos os alunos, tem como objetivo criar um ambiente de sala de aula que promova a colaboração e o respeito às diferenças. Isso facilita a realização de atividades em grupo, onde os alunos podem

aprender uns com os outros e desenvolver habilidades sociais.

De acordo com Cardoso, Barbosa, Banhos, Santos (2021) o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma alternativa prática na educação que amplia as oportunidades para o Ensino Colaborativo, uma estratégia que apoia a educação inclusiva ao promover uma parceria entre o professor da sala regular e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando em conjunto para atender às necessidades de todos os alunos. As pesquisas apontam o DUA e o coensino como estratégias que incentivam o feedback contínuo e reflexão constante sobre a prática pedagógica, o que ajuda os professores a ajustar suas abordagens e melhorar continuamente. A implementação do DUA enfrenta desafios, como a falta de parceria entre professores, ausência de profissionais da Educação Especial, condições precárias de trabalho e qualificação docente insuficiente.

O DUA é uma abordagem fundamental para a promoção da Educação Inclusiva, pois visa garantir que o ambiente educacional seja acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Ao propor currículos flexíveis, métodos diversificados e materiais inclusivos, o DUA busca eliminar barreiras de aprendizagem, promovendo a participação ativa e significativa de todos os estudantes no processo educativo. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto atual das escolas, que lidam com turmas cada vez mais heterogêneas.

Essa abordagem proporciona ferramentas para atender a essa diversidade ao utilizar estratégias que respeitam os diferentes estilos de aprendizagem, promovendo um ensino colaborativo e reflexivo. Além disso, o DUA incentiva a criação de ambientes que valorizam a cooperação e o respeito às diferenças, potencializando o aprendizado em grupo e o desenvolvimento de habilidades sociais. Apesar de enfrentar desafios, como a necessidade de maior qualificação docente e condições de trabalho adequadas, sua implementação nas escolas representa um passo importante para tornar a educação mais inclusiva e equitativa.

Plano de Ensino Individualizado

Segundo Haas, Sozo, Rodrigues (2021) o PEI atua como um instrumento normativo, político e pedagógico que orienta a relação entre o currículo e a Educação Inclusiva, servindo como um guia para assegurar a adaptação curricular e garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas. O PEI é uma ferramenta central na promoção da inclusão de estudantes com necessidades educacionais

específicas (NEE). De acordo com Fernandes e Suzigan (2023) a inclusão pressupõe de uma abordagem ampla que ultrapasse as medidas legais, é necessário a transformação profunda da mentalidade social para isso ocorra é necessário priorizar a acessibilidade, com a utilização de tecnologias e estratégias diversificadas, sendo necessário uma percepção mais acolhedora.

O objetivo do PEI é assegurar que as características individuais desses estudantes sejam consideradas de forma integral no processo de ensino-aprendizagem, buscando harmonizar suas necessidades específicas com o ambiente coletivo da sala de aula, isto é, “[...] proposições para o atendimento pedagógico do aluno, considerando seu potencial de aprendizagem, [quanto] propostas de ações necessárias para atender às suas necessidades educacionais especiais no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio” (Poker et al., 2013, p. 12 apud Araújo, Caldeira, Alves, 2021, p.300). Para que isso aconteça é preciso estabelecer uma relação de parceria, respeito e diálogo entre aluno, professor e comunidade escolar (família dos estudantes).

O PEI atua como uma estratégia pedagógica fundamental, registrando a trajetória educacional dos alunos e permitindo um acompanhamento detalhado e eficaz do seu progresso. Para a elaboração de um PEI eficaz, é crucial a identificação precisa das necessidades dos alunos, o que pode ser realizado por meio de avaliações, observações no contexto escolar e diálogos contínuos com os próprios alunos e suas famílias.

Segundo Haas, Sozo e Rodrigues (2021) a elaboração do PEI demanda uma análise colaborativa entre educadores, família e especialistas, possibilitando que as estratégias e intervenções pedagógicas sejam alinhadas às metas do currículo escolar e ao desenvolvimento pleno do estudante. Com base nessas informações, são estabelecidas metas de aprendizagem personalizadas, que devem ser específicas, alcançáveis e temporais. Segundo Haas, Sozo, Rodrigues (2021) o PEI requer um plano de ação detalhado, que delineie as estratégias e apoios necessários para atingir as metas para determinado aluno. Além disso, o progresso dos estudantes deve ser continuamente monitorado através de avaliações regulares, permitindo que o PEI seja ajustado conforme as necessidades dos estudantes.

De acordo com Ribeiro et al., (2021) o PEI é um instrumento dinâmico, que permite ajuste de ideias e até mesmo de objetivos para a sua implementação, é essencial contar com professores que entendam a importância de adotar práticas

pedagógicas diversificadas. Destaca-se a importância de adaptações pedagógicas contínuas para atender à diversidade dos alunos, garantindo que o conhecimento seja acessível a todos. Dessa forma, o PEI configura-se como uma ferramenta essencial para a inclusão e o desenvolvimento educacional de estudantes com NEE, promovendo um ensino mais equitativo e personalizado.

De acordo com Araújo, Caldeiras e Alves (2021), durante o desenvolvimento dos PEIs, os professores enfrentam desafios relacionados à adaptação curricular, aos recursos pedagógicos e à formação continuada, evidenciando a necessidade de suporte institucional para promover práticas inclusivas eficazes. Além disso, os professores encontram dificuldades em conciliar as demandas PEI com a rotina escolar regular, essas dificuldades podem estar relacionadas: a falta de tempo para planejar estratégias individualizadas e a ausência de materiais adequados. Outro obstáculo é a falta de capacitação específica para atender às diversas necessidades dos alunos, o que pode gerar um sentimento de insegurança nos professores e dificuldades na implementação de ações inclusivas.

Deste modo, o PEI configura-se como um elemento importante para garantir a inclusão educacional de alunos com necessidades específicas, sendo essencial para a acessibilidade ao currículo e as às características de cada estudante. Apesar das suas potencialidades como instrumento de personalização do ensino, a sua implementação enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo, recursos e formação continuada dos professores. Portanto, para que o PEI seja eficaz, é imprescindível que haja uma colaboração constante entre educadores, famílias, o próprio estudante quando possível e especialistas, além do apoio das instituições de ensino.

O PEI é uma ferramenta fundamental para a adaptação curricular e o atendimento às necessidades específicas dos alunos. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios consideráveis. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar não deve recair exclusivamente sobre os professores, pois "as práticas inclusivas não se sustentam sem mudanças estruturais nas escolas, que precisam assumir a diversidade como princípio organizador de seu projeto pedagógico" (MANTOAN, 2003, p. 47). Isso demonstra que o PEI não pode ser um documento isolado, mas deve estar integrado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O PPP precisa estabelecer diretrizes claras para a inclusão, garantindo que a

elaboração e aplicação do PEI não dependam apenas do empenho individual dos educadores, mas de um compromisso institucional. Para isso, é essencial a alocação de tempo para planejamento, a formação continuada dos professores e a oferta de recursos pedagógicos adequados. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar alinhado ao currículo escolar, atuando de forma articulada com o PEI.

A integração entre PEI, PPP e AEE é essencial para sua efetividade, pois permite que as escolas desenvolvam um modelo educacional mais acessível e sustentável. Dessa forma, é possível minimizar os desafios enfrentados pelos professores e promover uma inclusão escolar genuína.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), no Plano Educacional Individualizado (PEI) e no Ensino Colaborativo, com base na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Com isso, buscou-se refletir sobre como essas abordagens podem promover uma educação de qualidade, equitativa e acessível, respeitando as singularidades dos estudantes e assegurando sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem.

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que, apesar dos avanços nas políticas públicas, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ainda persistem desafios significativos para a implementação eficaz das práticas pedagógicas inclusivas. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se a carência de formação continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adequados, e a necessidade de uma maior articulação entre os profissionais da escola para construir uma cultura colaborativa e inclusiva.

O aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural estabelece a base teórica necessária para compreender o desenvolvimento humano como um processo social e mediado, no qual a interação e o diálogo desempenham papéis cruciais. Sob essa ótica, o professor torna-se o mediador, organizando situações de ensino que contemplem a Zona de Desenvolvimento Intermitente de cada aluno, de modo a superar as barreiras de contextos excludentes, essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas planejadas e colaborativas.

Neste contexto, o DUA destaca-se como uma ferramenta estratégica para

eliminar barreiras de aprendizagem. Ao oferecer múltiplas formas de representação, ação, expressão e engajamento, permite que os alunos, independentemente de suas necessidades, acessem o conteúdo de modo significativo e equitativo.

Já o PEI é essencial como ferramenta de personalização do ensino, atendendo às necessidades específicas de cada estudante e garantindo metas pedagógicas claras e individualizadas. O Ensino Colaborativo, por sua vez, é fundamental para a construção de um ambiente escolar que favoreça a atuação conjunta entre professores regentes e de apoio, assegurando uma abordagem integrada e eficiente no processo educativo.

A pesquisa analisou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sob a perspectiva histórico-cultural, sendo assim, compreende que a inclusão escolar ultrapassa a inserção de estudantes com deficiência nas aulas regulares, sendo necessária uma reestruturação das práticas pedagógicas para garantir sua participação ativa e aprendizagem significativa. O AEE, quando compreendido como um espaço de mediação, tem a capacidade de superar barreiras na aprendizagem e no desenvolvimento. Nesse sentido, a articulação entre o AEE e a sala de aula comum é fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva. O trabalho conjunto entre os professores, com a colaboração de profissionais especializados, torna-se imprescindível para a criação de currículos flexíveis e acessíveis, alinhados com os pressupostos do DUA.

A pesquisa também ressaltou a importância de uma mudança cultural nas escolas, onde a diversidade não seja apenas aceita, mas celebrada. A educação inclusiva deve ser vista como um direito inalienável de todos os alunos, e não como uma concessão. Nesse sentido, a escola inclusiva é aquela que reconhece a multiplicidade dos sujeitos, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso de todos, sem exceção. Isso implica um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

O Ensino Colaborativo, nesse contexto, desempenha um papel central. Ele ultrapassa a soma de esforços individuais, propiciando um novo paradigma educacional, no qual a diversidade é compreendida como uma potência. A colaboração entre os professores regulares e os do AEE, em um ambiente de corresponsabilidade e diálogo constante, garante a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. Esse trabalho conjunto, com planejamento comum e definição clara de papéis, assegura uma maior flexibilidade e adaptação às

necessidades dos estudantes.

Por fim, esta dissertação também buscou contribuir para a formação contínua dos professores, por meio da elaboração de um e-book com orientações teóricas sobre a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esse recurso visa apoiar os professores em suas reflexões e ações, promovendo uma educação mais equitativa e acessível. Contudo, é importante destacar que o estudo foi limitado a um recorte específico do Ensino Fundamental I, no município de Terra Boa, Paraná, o que impõe a necessidade de futuras pesquisas que abranjam outras etapas da educação básica e diferentes realidades regionais.

Recomenda-se, ainda, a realização de estudos que avaliem os impactos a longo prazo de práticas pedagógicas inclusivas, como o DUA, PEI e Ensino Colaborativo, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento integral dos estudantes. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e o investimento constante em políticas públicas, formação docente e recursos pedagógicos.

A análise dos dados coletados revelou desafios significativos para a implementação das práticas pedagógicas inclusivas no município de Terra Boa, Paraná. A baixa adesão ao questionário reflete, por si só, um indicativo da sobrecarga enfrentada pelos professores e da possível falta de engajamento com temáticas voltadas à inclusão, o que pode estar relacionado à ausência de formações contínuas específicas sobre o tema.

Apesar do reduzido número de participantes, as respostas obtidas evidenciaram lacunas importantes na formação docente, especialmente no que se refere ao conhecimento e aplicação do DUA, do PEI e do Ensino Colaborativo. Dessa forma, reafirma-se a importância de iniciativas voltadas à formação docente, como o e-book desenvolvido nesta dissertação, que busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional e o investimento constante em políticas públicas, formação docente e recursos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AINSOW, Mel. Developing Inclusive Education Systems: How Can We Move Policies Forward?. 2005.

ALBINO, Letícia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, v. 7, n. 1, p. 164-168, 2021. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/683>. Acesso em: 13 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. de; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1015–1034, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14329>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Inclusiva: o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da*

União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRAUN, P.; NUNES, L. Formação de conceitos em alunos com DI: o caso de Ian. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CAST. Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA, [s.d.]. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DIAS, Ana Maria de Melo; SOUZA, Ana Cristina Gomes de. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma estratégia nas unidades escolares e as ações dela decorrentes. e-Mosaicos, v. 10, n. 23, p. 159-172, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/17120/12589>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

DORNELES, Nathália Corso; RAULINO, Cleusa Conceição. Formação continuada para professores do atendimento educacional especializado em deficiência visual. Revista de Inclusão Social e Equidade, Santo André, v. 3, n. 1, p. 26-44, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/765>. Acesso em: 29 ago. 2024.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p. ISBN 978-85-7652-090-0.

FONSECA, Luciane Corrêa da; KASSAR, Mônica C. M. Ressonância colaborativa: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Coensino, uma experiência de promoção de inclusão escolar. Academia.edu, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/119082634/Resson%C3%A2ncia_Colaborativa_Desenho_Universal_para_Aprendizagem_DUA_e_Coensino_uma_experi%C3%A2ncia_de_p

romo%C3%A7%C3%A3o_de_inclus%C3%A3o_escolar. Acesso em: 29 ago. 2024.

GARCIA, D. B. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 39, n. 1, e021007, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1091.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese, Maria Carmen Silveira Barbosa. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: Fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

HEREDERO, Edson S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JANNUZZI, Gilberta S. A educação do aluno com deficiência no Brasil: a trajetória histórica, avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 31-55, 2012.

LIMA, L. A. A. de; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. da. O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 127–141, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7013>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MACIEL, Adriana Leal; MORAES, Carmen Silvia de. O planejamento educacional individualizado: aspectos conceituais, legais e pedagógicos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 158-167, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MAIA, Joycy Beatriz Moreira. O ensino colaborativo como estratégia à inclusão. *Anais do VII Congresso Nacional da Educação – CONEDU*, Edição Online, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA11_ID5164_30082020161835.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

MARTINS, L. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>>. Acesso em: 08 junho de 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica. Formação docente sob o viés do plano educacional individualizado. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 6-28, set./dez. 2020.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019/38788>. Acesso em: 08 jun. 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: primeiros passos. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

MEIRINHOS, Maria; OSÓRIO, Ana. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153405689.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência: análise crítica das diretrizes nacionais e internacionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 381-398, 2010.

MENDES, E. G. Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Encontrografia, 2023.

MOLINA, Marcos Marques; DOS SANTOS, José Luiz. Gestão de riscos na educação superior: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 45, e187708, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-71992019000100278&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2024.

MORET, M, C. et al. Contribuições da pesquisa-ação para a Educação Inclusiva. *Revista Concilium*, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/115>. Acesso em: 10 jul. de 2024

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Doenças:

CID-11. 1. ed. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 110-123, jul./set. 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25648.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? *Diálogos em Educação*, p. 57-70, 2020. <https://doi.org/10.7213/dialogosedu.v29i1.18268>.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RIBEIRO RAZUCK, Renata Cardoso de Sá; RIBEIRO CAVALCANTE, Sheila da Cruz. Educação Especial: Recomendações Teóricas sobre Como Tornar uma Escola Inclusiva. *Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília/DF, v. 6, n. 1, p. 93-113, jan./abr. 2024. ISSN 2674-5976.

RODRIGUES, David. Fundamentalismo, complexidade e inclusão: contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, ed. especial, p. 215-227, 2020. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SAVIANI; D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações. In: *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap.1, p.11-20.

SANTOS BORGES, Carline; ZIESMANN, Cleusa Inês; RODRIGUES, David. Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: práticas, formação e perspectivas. *Revista Cocar*, ed. especial, n. 19, p. 1-21, 2023. ISSN 2237-0315.

SILVA, Priscilla Lacerda da; ROLIM, Mayara Silva. A educação como ferramenta de inclusão social: um estudo sobre o papel das práticas pedagógicas. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Rejane Soares da; VILARONGA, Carlos Augusto Queirós; MOREIRA, Angela Cristina de Oliveira. O impacto da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual para a prática docente. *Psicologia Escolar e Educacional*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em: 29 ago. 2024.

STOPA, P. C. et al. Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática.

Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

VILARONGA, Carlos Augusto; MENDES, Eliane Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 4, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 104-147.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2024

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE

Apêndice A – Carta convite e questionário

CARTA CONVITE

Prezado Prof. Doutora Annie Redig

Meu nome é Maria Eduarda dos Santos e estou atualmente desenvolvendo minha dissertação de mestrado intitulada "A Construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas na Perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e do Plano Educacional Individualizado (PEI)" no curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a orientação da Professora Doutora Cristina Angélica de Aquino de Carvalho Mascaro.

O objetivo da minha pesquisa é investigar práticas pedagógicas contemporâneas na Educação Inclusiva como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Ensino Colaborativo, e para isso, desenvolvi um questionário que tem o objetivo de investigar: Quais os conhecimentos dos professores do município de Terra Boa sobre Educação Inclusiva? Conhecem o conceito de DUA e do PEI? E de Ensino Colaborativo?. A análise dos resultados culminará na produção de um e-book sobre a construção de Práticas Pedagógicas Inclusivas na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e do Ensino Colaborativo.

Estou entrando em contato para solicitar gentilmente a sua colaboração na avaliação deste questionário. Sua experiência e conhecimento na área seriam extremamente valiosos para garantir a validade e a relevância das questões formuladas, bem como para aprimorar a qualidade geral da pesquisa. Caso aceite o convite, ficarei muito grata se puder revisar o questionário e fornecer suas considerações e sugestões. Estou disponível para discutir quaisquer pontos e fornecer informações adicionais, se necessário. Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e contribuição.

Atenciosamente,

Maria Eduarda dos Santos|

Apêndice B – Folder eletrônico de divulgação do questionário

CONVITE

Prezado (a) Professor(a),



Convidamos você, professor que atua nas escolas de Ensino Fundamental I, município de Terra Boa/Paraná, a participar de uma pesquisa que tem como objetivo coletar informações sobre a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Sua colaboração é muito importante, para compreendermos melhor este contexto.

Mais informações e o link da pesquisa constam em:
<https://forms.gle/B32MZZe4GfKv9kRF7>

QUESTIONÁRIO:

NOME:
 QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL:
 ANO DE CONCLUSÃO:

ESCOLA DE ATUAÇÃO:
 TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
 EM QUAL TURMA ESTÁ LECIONANDO ESTE ANO:
 QUANTOS ALUNOS POSSUEM A SUA TURMA:

A sua turma possui alunos com necessidades educacionais específicas?	
SIM	NAO
Você encontra dificuldades no trabalho pedagógico com esses alunos? Mencione exemplos	

PARTE I

PERGUNTAS	
Para você, o termo Educação Inclusiva e Educação Especial possuem o mesmo significado? Por quê?	
Professor, você acredita que a sua prática pedagógica seja um instrumento de inclusão no ambiente escolar? Por quê?	
Professor, você se sente preparado para o trabalho pedagógico com os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas? Por quê?	
Professor, você já participou de alguma proposta de formação voltada para a Educação Inclusiva?	
RESPOSTA	
SIM	NAO
Quando e qual o modelo de formação oferecido?	Qual formação você acredita que seria necessária para o trabalho na perspectiva Educação Inclusiva?

PARTE II

PERGUNTA			
Professor, você conhece o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?			
RESPOSTA			
SIM		NAO	
Já utilizou este o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem em suas aulas?		Você gostaria de conhecer o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?	
SIM	NAO	SIM	NAO
Você gostou da experiência de utilizar este conceito no trabalho pedagógico com os alunos? Descreva essa experiência em poucas palavras	Você gostaria de conhecer o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem?	O que você gostaria de conhecer a respeito dessa temática?	Por que não?
Tem algum conhecimento que você gostaria de obter a respeito do tema?	SIM	NAO	Você acredita que o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem agregaria no trabalho pedagógico com os alunos? Por quê?
SIM	NAO	O que você gostaria de conhecer a respeito dessa temática?	O que você acredita que auxiliaria no trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais?
Qual?	Por que não?	Você acredita que o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem agregaria no trabalho pedagógico com os alunos? Por quê?	

PARTE II

PERGUNTA			
Professor, você conhece o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?			
RESPOSTA			
SIM		NÃO	
Já utilizou este o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem em suas aulas?		Você gostaria de conhecer o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)?	
SIM	NAO	SIM	NAO
Você gostou da experiência de utilizar este conceito no trabalho pedagógico com os alunos? Descreva essa experiência em poucas palavras	Você gostaria de conhecer o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem?	O que você gostaria de conhecer a respeito dessa temática?	Por que não?
Tem algum conhecimento que você gostaria de obter a respeito do tema?	SIM	NAO	Você acredita que o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem agregaria no trabalho pedagógico com os alunos? Por quê?
SIM	NAO	O que você gostaria de conhecer a respeito dessa temática?	Por que não?
Qual?	Por que não?	Você acredita que o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem agregaria no trabalho pedagógico com os alunos? Por quê?	