

Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar

Andrialex William da SILVAⁱ

Rita de Cássia Barbosa Paiva MAGALHÃESⁱⁱ

Rogério Alves dos SANTOSⁱⁱⁱ

Rosane Santos GUEUDEVILLE^{iv}

Resumo

O texto objetiva refletir sobre como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) se relacionam com a promoção da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O DUA propõe um modelo de ensino que visa diminuir as barreiras metodológicas a partir de um currículo acessível para todos os alunos, uma vez que proporciona modos múltiplos de apresentação, de execução e de engajamento. O PEI, por outro lado, pensa em estratégias específicas de ensino para alunos que demandem adaptações no currículo. Consideramos que a prática pedagógica inclusiva, de fato, busca a promoção de propostas que atendam todo o alunado. Entretanto, em casos específicos, é necessária a individualização do ensino para o processo de inclusão. Assim, compreendemos que DUA e PEI são propostas curriculares complementares no desenvolvimento da inclusão escolar.

Palavras-chave: inclusão escolar; currículo; desenho universal para a aprendizagem; plano educacional individualizado; prática pedagógica inclusiva.

ⁱ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Assistente Ministerial (Psicopedagogia) do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. *E-mail:* andrialex@outlook.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0177-2902>

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Centro de Educação. *E-mail:* ritam.ppgedufn@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9052-2395>

ⁱⁱⁱ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor efetivo de Sociologia da Rede Estadual de Educação da Paraíba (SEECT/PB) e do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). *E-mail:* rogerioufrn@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2268-4215>

^{iv} Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Assistente da Universidade Regional do Cariri (URCA). *E-mail:* rosane.gueudeville@urca.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0030-7734>

*Non Excludent Universalization and Inclusive Individualization:
Curricular Debates Regarding DUA and PEI for Scholar Inclusion*

Abstract

The text aims to reflect on how the Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) (Universal Design for Learning) and the Plano Educacional Individualizado (PEI) (Individualized Educational Plan) are related in promoting the school inclusion of students who are the target audience of Special Education. The DUA proposes a teaching model that aims to reduce methodological barriers, based on a curriculum accessible to all students, since it offers multiple methods of presentation, execution and engagement. PEI, on the other hand, thinks about specific teaching requirements for students who need curriculum adaptations. We believe that inclusive pedagogical practice, in fact, seeks to promote a proposal that works for all students. However, in specific cases, it is necessary to individualize teaching for the inclusion process. Thus, we understand that DUA and PEI are complementary curricular proposals in the development of school inclusion.

Keywords: *scholar inclusion; curriculum; universal design for learning; individualized educational plan; inclusive pedagogical practice.*

*Universalización no Excluyente e Individualización Inclusiva:
Discusiones Curriculares Alrededor de DUA y de PEI para la Inclusión Escolar*

Resumen

El objetivo del texto es reflexionar sobre como el Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) (Diseño Universal para el aprendizaje) y el Plano Educacional Individualizado (PEI) (Plan educativo individualizado) están relacionados con promocionar la inclusión educativa de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial. El DUA propone un arquetipo de enseñanza que tiene como objetivo reducir las barreras metodológicas, a partir de un plan de estudios accesibles para todos los alumnos, ya que proporciona múltiples modos de presentación, de ejecución y de compromiso. El PEI, por otro lado, piensa en estrategias precisas de enseñanza para los alumnos que necesitan de adaptaciones en el plan de estudios. Tomamos en cuenta que la práctica pedagógica inclusiva, de hecho, busca la promoción de una propuesta que sirva para todos los estudiantes. Sin embargo, en casos específicos, se hace necesario la individualización de la enseñanza para el proceso de inclusión. De esta forma, comprendemos que DUA y PEI son propuestas curriculares complementares en el desarrollo de la inclusión educativa.

Palabras clave: *inclusión escolar; currículo; diseño universal para el aprendizaje; plan educativo individualizado; práctica pedagógica inclusiva.*

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios nas democracias é a universalização da escolarização, a qual requer um olhar para a diversidade existente nas sociedades. Assim, escolas devem estar abertas

às infinitas possibilidades e às necessidades de seu alunado. A prática pedagógica docente é confrontada a considerar a pluralidade de sujeitos existentes no universo de uma sala de aula, planejando o ensino de forma que atenda especificamente a cada um deles, não descuidando de pensar que as aprendizagens ocorrem no coletivo. Certamente não é uma tarefa fácil, entretanto é um exercício fundamental da ação docente, que demanda reflexão, estudo e empenho.

A necessidade de massificação da experiência de escolarização impôs uma perspectiva homogeneizante de escola, enfatizando um modelo único de aluno, certo modelo ideal, centrando o planejamento de sua prática pedagógica para esse sujeito tipificado, colocando à margem aqueles que fogem das expectativas normativas. Barroso (2013) explica que a cultura da homogeneidade é uma característica marcante da escola que padroniza saberes, ações, professores e alunos. Com isso, desqualifica a diferença e apaga o real entendimento sobre o que é diversidade.

Na atualidade, o grande dilema da escola é, por um lado, ser acessível a ponto de estar universalizada e massificada via metodologias para atender demandas coletivas, ampliando as possibilidades de inserção social. Por outro lado, deve considerar que, em meio ao coletivo, as singularidades e peculiaridades dos estudantes afloram, são de várias ordens (GIMENO SACRISTÁN, 2002; DUBET, 2008) e exigem respostas educativas diversificadas e ampliadas via ensino.

Assim, considerando os diferentes modos de aprender, é fulcral pensarmos sobre as diferentes maneiras de ensinar de forma a, efetivamente, colaborar com o processo de participação e aprendizagem escolar. A perspectiva que acolhemos vai na contramão da escola massificadora homogeneizadora de seu alunado, descaracterizando a diferença ou enfatizando-a como algo a diminuir o *status* do estudante no âmbito escolar.

Quando se trata do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), nomenclatura que contempla as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, existe o desafio de organizar oportunidades de aprendizagem e ampliar respostas às demandas educativas desses estudantes, com o intuito de equilibrar homogeneidade e heterogeneidade. Por conseguinte, uma reorganização curricular da escola é urgente, visto a necessidade de propor um desenho e ação curriculares voltados para

todos. Advogamos a noção de que o geral e o específico no âmbito da organização curricular inclusiva sejam concebidos em relação dialética, e não como opostos irreconciliáveis.

A Educação Especial, visando ao atendimento de estudantes PAEE, propôs em seu nascedouro, ainda no século XIX, um currículo diferenciado para tais estudantes a ser desenvolvido no âmbito de escolas especiais com objetivos e conteúdos diferenciados em perspectiva de institucionalização/segregação desse grupo.

Apenas por volta da segunda metade do século XX começam críticas a tais escolas por pautarem suas ações educativas por treinos e atividades pouco significativos. No entanto, Vigotski (1995), ainda na primeira metade do século XX, censurava a excessiva utilização de atividades com material concreto nas escolas especiais para alunos com deficiência intelectual porque tendiam a impedir o alcance de conceitos abstratos por parte desses estudantes.

A Educação Especial começa a estabelecer uma relação de maior proximidade com a dita educação comum a partir da segunda metade do século XX, mediante o paradigma da integração, na década de 1970, traduzindo-se em esforços de pensar a educação das pessoas com deficiência em contextos mais inclusivos (MANZINI, 1999).

Pereira (1983, p. 15), estudioso da Educação Especial, afirma:

A ideia de ter uma oportunidade de conviver, de educar-se e aprender junto a crianças normais não significa ‘as mesmas experiências educacionais’, porém diferentes experiências educacionais baseadas nas necessidades individuais de cada excepcional.

No caso da Educação Especial pública brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, sob a égide da perspectiva da Filosofia da Integração, as propostas curriculares eram desenvolvidas em classes especiais, no âmbito de escolas regulares, seguindo currículos específicos para cada tipo de categoria: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, altas habilidades. Assim, os currículos permaneciam diferenciados.

O sistema de ensino regular não foi questionado pela base filosófico-ideológica do modelo integracionista, ou seja, sua organização, estrutura, currículos estariam perfeitos e os alunos inadaptados deveriam ser destinados às classes especiais que funcionavam dentro das escolas regulares, passando a ter acesso a um currículo paralelo, podendo esses inadaptados, a

depende do progresso, retornar às classes comuns, permanecer nas classes especiais ou ser encaminhados para escolas especiais.

A ideia é de que se estariam promovendo condições de acesso ao atendimento especializado que os tornassem aptos a se beneficiarem desse sistema. A visão é da deficiência como fenômeno estritamente individual, e não socialmente partilhado.

A tônica curricular era a individualização do ensino ligada à existência de classes especiais organizadas, com reduzido número de alunos, para atender às modalidades específicas de deficiência como requisito para a futura integração dos alunos na rede regular de ensino.

Ainscow (2001), porém, criticando o modelo da integração, ressalta a necessidade de pensar em uma educação para todos, considerando que as peculiaridades dos alunos são fatores de enriquecimento da vida escolar, dando suporte à diversificação de respostas educativas na escola, e não de atendimento especializado somente.

A Educação Especial em perspectiva inclusiva apoia-se na defesa de que os sistemas escolares podem superar os discursos meritocráticos e modificar suas estruturas para atender as demandas de todos os estudantes. A dimensão curricular faz-se presente fora de um modelo de currículos diferenciados em prol de uma ideia de currículos flexíveis e adaptáveis, conforme as demandas dos estudantes PAEE.

Na metade da década de 1990, o conceito de Adaptações Curriculares, que pode ser concebido como um procedimento gradativo de ajuste da resposta educativa (currículo) às necessidades específicas dos alunos PAEE, ganha ênfase, sendo publicado e distribuído nas escolas brasileiras o volume *Adaptações Curriculares*, na Coleção Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado pelo MEC. Os ajustes curriculares propostos distanciaram-se da proposta pedagógica inicial com ajustes que poderiam ser realizados, por exemplo, com a inserção de conteúdos específicos, com mudanças de objetivos, recursos, técnicas de ensino e processos de avaliação, a serem escolhidos ou elaborados conforme a diversidade de demandas dos estudantes (MANJÓN, 1995; BRASIL, 1999).

Recaíram críticas sobre as Adaptações Curriculares pela excessiva tecnificação e pela tendência de as escolas empobrecerem o currículo que era seguido por alunos PAEE, com ênfase na individualização do ensino.

No século XXI, pensar a diversidade para a prática pedagógica não se resume a um entendimento acrítico sobre o que essa palavra representa, mas a compreensão das diferenças que marcam e caracterizam os sujeitos, que podem estar refletidas em suas formas de aprendizagens, comportamentos, crenças. Tais diferenças podem ser consideradas fator de enriquecimento curricular.

Candau (2013, p. 14) explica que “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc. dos seus sujeitos e atores”. Esse enfrentamento precisa considerar uma densa reflexão sobre a ação docente, o currículo escolar e as proposições pedagógicas atuais para os modelos de ensino que temos. Considerar as diferenças e a pluralidade é admitir que a cultura da homogeneidade merece ser questionada.

A pesquisadora ainda postula que “a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas” (CANDAU, 2013, p. 12). Nesse sentido, postula a necessidade de fugirmos do pensamento único presente no ambiente educacional. Isso demanda a construção de uma escola atenta às diferenças, que possa desenvolver propostas pedagógicas para todos, na medida em que respeita as singularidades dos sujeitos.

Na atualidade, muito se discute sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta que colabora com a ampliação de respostas educativas pautadas pela perspectiva de incluir todos no planejamento e ação curricular e sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), ferramenta de atendimento às demandas específicas para alguns alunos, notadamente PAEE, com o intuito de ampliar sua participação e aprendizagem em contexto escolar.

O DUA e o PEI personificam, na atualidade, essa perspectiva dual na qual há, concomitantemente, um planejamento geral e um olhar diferenciado em sala de aula, para um contexto de demandas diferenciadas, na ponderação das necessidades a serem atendidas. Nesse sentido, Borges e Schmidt (2021) apontam para essa relação no desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva, considerando o aluno autista. O foco seria complementar e suplementar o processo de escolarização do estudante no contexto escolar, o que requer mudanças de ordem curricular.

No âmbito da proposição e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, advogamos que o DUA e PEI podem ser considerados ferramentas construídas para atender as demandas curriculares (gerais e específicas) de estudantes PAEE, com o objetivo final de orientar a inclusão do aluno da Educação Especial no sistema de ensino. Com base nessas argumentações iniciais, este ensaio apresenta discussões com o objetivo de relacionar DUA e PEI, considerando-os na perspectiva da construção de uma resposta curricular satisfatória para a população da Educação Especial.

Assim, a maneira como o currículo é concebido está imbricada na construção de práticas pedagógicas excludentes ou includentes, a depender do caráter homogeneizante ou heterogêneo que o embasa. Tomando o currículo como unidade das ações, das práticas pedagógicas, dos saberes/conteúdo, das metodologias de ensino, dos hábitos e das identidades nos cotidianos escolares, buscamos estabelecer relação entre o currículo e a Educação Especial na configuração da perspectiva inclusiva, destacando uma possível articulação em torno do DUA e do PEI voltada à inclusão escolar.

2 CONCEITUANDO O CURRÍCULO

As abordagens sobre a construção de um currículo escolar elaborado em contínua dinâmica no espaço escolar, envolvendo todos os atores educacionais, e atento ao reconhecimento e respeito às diferenças, às individualidades e pluralidade dos estudantes, incluindo aqueles que fazem parte PAEE, demandam situarmos o lugar do currículo escolar como instrumento ao mesmo tempo norteador e reflexo das práticas pedagógicas, do ensino, das aprendizagens e de sua relação com os processos avaliativos.

Desta feita, voltemo-nos aos debates no campo do currículo educacional, sinalizando que estes estão envoltos nas representações perfiladas acerca das concepções de quais conteúdos devem ser ensinados e para quem devem ser ensinados. Daí surgem as diferentes teorias do currículo, na tentativa de responder o que, como e a quem ensinar.

Ao responder essas questões, empreende-se implicitamente um agrupamento de conhecimentos selecionados e validados como compêndio de saberes, práticas e valores sobre a natureza humana ou sobre a natureza da aprendizagem que devem essencialmente fazer parte

do currículo, bem como que sujeitos terão acesso a esse conhecimento e a quem esse conhecimento deverá servir.

Nesses termos, Silva (2015, p. 15) identifica que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Nessa mesma via, Gimeno Sacristán (2000, p. 15) ressalta:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Nesse sentido, ao partirmos do pressuposto de que todo currículo está absorto em mecanismos de seleção de conhecimentos considerados socialmente importantes, depreende-se que o currículo não é neutro, sendo sempre o resultado de interesses sobre o tipo de pessoa que se pretende formar, criando um tipo idealizado de ser humano a ser formado na escola; portanto, o currículo abrange questões de saber, de poder, dimensões de controle (dominação) e de identidade.

Ao considerarmos a assertiva de Gimeno Sacristán (2000, p. 21) ao constatar que, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura”, reconhecemos que a escola precisa considerar a diversidade dos estudantes na proposição e desenvolvimento curricular, de forma a garantir que todos, em suas heterogeneidades, sejam contemplados em suas ações e desenvolvimento, maximizando a inclusão por meio da promoção de igualdade de condições de acesso ao currículo, de aproveitamento e apropriação do conhecimento.

Sob essa ótica, adota-se um planejamento e atuação tanto pedagógica quanto curricular não homogeneizadora e padronizada, isto é, atentos à necessidade de universalizar o acesso para não excluir, considerando-se, no processo, as situações que requerem sua individualização para poder incluir, bem como criando estratégias de enriquecimento curricular para todos os estudantes.

Diante do exposto, adotamos a noção de que o currículo, embora imbricado ao modo de organizar práticas e saberes a serem ensinados e aprendidos em dado contexto, conforme defendem Grundy (1987) e Gimeno Sacristán (2000), não se restringe a uma sequência de conteúdos justapostos e hierarquizados a serem ensinados com a finalidade de atingir determinados objetivos, aplicando metodologias e efetivando a organização de atividades avaliativas para alcançá-los, constituindo o que se convencionou denominar currículo prescrito.

O currículo prescrito, no entendimento de Gimeno Sacristán (2000), diz respeito aos documentos oficiais que norteiam as propostas curriculares da educação nacional, a exemplo do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ele serve de parâmetro para a elaboração das propostas curriculares das Secretarias de Educação de Estado e está expresso nas Diretrizes Curriculares Estaduais e Referenciais Curriculares, que, por sua vez, servem de parâmetro para a elaboração dos currículos escolares.

Ressaltamos a importância do currículo prescrito como documento oficial a orientar a formulação curricular dos estados e escolas, devendo ser consultado e analisado; ao mesmo tempo, assinalamos o compromisso de tais documentos em sua elaboração de privilegiarem a flexibilidade curricular como premissa, valorizando o currículo como elemento abrangente e plural, circunscrito a cada realidade escolar, prezando, portanto, pela autonomia das escolas.

O currículo prescrito, como documento oficial, emerge nos espaços das escolas, envolvendo todo um cruzamento de práticas sociais e pedagógicas diversas entre os conteúdos e as vivências nos contextos educativos nos quais se configuram, modelando-se na dinâmica do sistema escolar, adquirindo seus contornos e significados educativos (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2019; CIARDELLA; FERREIRA, 2010).

Com essa concepção, sem perder de vista que o currículo tem caráter complexo, assumimos o currículo em sua dimensão prática e reflexiva, isto é, como práxis, em constante dinâmica de construção. Por esse prisma, o currículo é engendrado em meio às ações e processos educativos na escola de forma permanente, incorporando todos os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser descrito como a “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Na perspectiva da práxis, para que os potenciais de aprendizagem de todos os estudantes sejam estimulados e explorados, sob a perspectiva da inclusão escolar, faz-se necessário identificar suas habilidades e peculiaridades de aprendizagem, de modo que seja possível promover amplo acesso a recursos e metodologias aos estudantes com relação aos conteúdos curriculares, em situações coletivas e individuais.

Entendemos que o direito à educação deve constituir uma ação política, social e cultural de garantir a todos os estudantes um percurso escolar no qual não apenas o direito ao acesso e a permanência na escola comum sejam assegurados, e sim representem o direito inalienável a ser conjugado, indissociavelmente, a condições de aprendizagem, ou seja, de acesso aos conhecimentos curriculares, de oferta às práticas pedagógicas distintas, de participação e de reconhecimento das diferenças dos sujeitos nas escolas regulares (GRUNDY, 1987; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012; MATOS; MENDES, 2014; HAAS; BAPTISTA, 2019).

Gimeno Sacristán (2000, p. 15) ressalta: “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”. Nesse sentido, ao tratar do currículo e da Educação Especial nas tramas cotidianas da escola comum, consideramos que esse *locus* destinado à escolarização não pode estruturar suas ações e operar o currículo desconsiderando as particularidades e as especificidades do alunado pertencente ao PAEE; trata-se, portanto, de equalizar o acesso ao currículo democraticamente. A ideia é não enfatizar demasiadamente as supostas diferenças, o que sempre remete a formas excessivamente individualizantes de ensino, impedindo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

Nesse sentido, Mendes (2010, p. 39) pontua:

[...] um dos pontos-chave da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não.

Apesar de a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva ser uma das grandes conquistas no campo educacional em direção à democratização e ampliação do acesso ao ensino para parcelas da sociedade cerceadas desse direito, ainda convivemos com a contradição em

nossas escolas diante dos avanços, o que se torna evidente ao analisarmos o grande número de evasão, repetência, analfabetismo, atitudes excludentes e estigmatizantes, bem como as desigualdades de oportunidades (CANDAUI, 2010; AGUIAR, 2021).

Contudo, o atendimento às demandas curriculares de estudantes PAEE enseja uma escola com espaços de aprendizagens significativos para os estudantes, nos quais a frustração, o medo, a seletividade e a meritocracia sejam combatidos em nome da incorporação e efetivação de uma dinâmica escolar pautada pelo pleno acesso e participação dos estudantes, sustentadas em relações e práticas, ancoradas no respeito e valorização da pluralidade e da diversidade, o que demanda a flexibilização, a abertura e a dinâmica dos currículos. No entanto, esse importantíssimo passo, quando dado isoladamente, não representa garantia de sucesso para a construção de uma escola inclusiva (LOPES, 2010; CANDAUI, 2010; CARVALHO, 2010; MELLO; SEMKIV; WEISS, 2014).

A promoção de condições de inclusão, de ensino e aprendizagem por parte da escola, de modo que todos sejam beneficiados de seus serviços, depende da identificação das necessidades particulares de seus aprendizes, a fim de viabilizar respostas educativas atentas às demandas encontradas nos estudantes, o que constitui um dos maiores desafios com o qual todos os profissionais da educação comprometidos e engajados se confrontam.

Nessa perspectiva, Santos e Martins (2015, p. 396) afirmam que, “na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma [...]”. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção.

Trata-se de universalizar o currículo e o ensino considerando a diversidade dos alunos, mas, também, de identificar e analisar suas necessidades para promover o planejamento de recursos materiais customizados, de avaliação pedagógica, construindo respostas educativas individualizadas quando houver demanda. Essa abertura do currículo comum em direção a um currículo aberto é um grande desafio. Certamente, questões inerentes ao estabelecimento, à implantação e à operacionalização da diferenciação curricular tornam-se ainda mais relevantes e essenciais quando tratamos dos processos de ensino e de estudantes PAEE.

Nessa perspectiva, decorre a necessidade de estruturar:

Um currículo que possibilite práticas educativas inclusivas é um desafio que exige uma reestruturação do ensino, que implica a destruição de paradigmas que ainda sustentam a escola e os processos educativos. Educadores precisam adotar uma nova postura diante da aprendizagem. Ainda, refletir para reformular os currículos, de modo a preservar e valorizar as diferenças e identidades (KOHNEIN; MACHADO, 2017, p. 84).

É nessa direção que a inclusão escolar pressupõe abertura curricular, considerando que todos os alunos (com ou sem deficiência) devem ter acesso ao currículo comum e não ser tolhidos de alcançar os objetivos educacionais viáveis e expressivos. Ressalta-se a necessidade de operacionalizar o currículo de forma dinâmica, reconhecendo as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, sem negligenciar as dificuldades e as limitações que podem se fazer presentes. Ao incorporar no planejamento curricular a dimensão das diferenças entre os alunos, assume-se o compromisso de não restringir o acesso aos conhecimentos escolares do currículo comum.

Em decorrência, a estruturação de um currículo aberto (flexível às adaptações e metodologias, acessível, universal, com interação e dinamicidade entre as disciplinas) não tem por meta distanciar nenhum estudante do currículo prescrito (currículo oficial/formal). Na realidade, a abertura curricular, antes disso, tem por intenção fornecer respostas educativas para potencializar o acesso ao currículo prescrito e, conseqüentemente, não se constitui no empobrecimento curricular; antes disso, deve se consubstancializar na premissa de que é necessário não perder o panorama pedagógico de que a pluralidade dos educandos, em suas especificidades e demandas educacionais, precisa ser considerada na construção curricular, a fim de não promover a exclusão no processo de ensino e de aprendizagem na escola regular.

Trata-se de atender às demandas específicas em termos pedagógicos viabilizando o acesso ao conteúdo curricular, o que implica observar e atender individualmente quando importar na ampliação da participação e da aprendizagem no contexto da sala de aula.

Na sequência, discutiremos o DUA e o PEI com o intuito de evidenciá-los em uma perspectiva de organização curricular para estabelecer a inclusão escolar na atualidade. Nos escritos a seguir, partimos de dois pressupostos: o DUA e o PEI são ferramentas a guiarem práticas pedagógicas inclusivas, não são as únicas ou definitivas ferramentas; o segundo pressuposto é que ambos representam respostas educativas para a construção de escolas inclusivas.

3 DUA E PEI EM CONTEXTO CURRICULAR

A partir das considerações sobre o currículo escolar anteriormente realizadas, faz-se necessário discutir sobre os encontros e desencontros do Desenho Universal para a Aprendizagem com o Plano Educacional Individualizado, no intuito de entender como tais propostas podem contribuir para a inclusão escolar.

3.1 Desenho Universal para a Aprendizagem: estratégia de reorganização curricular

O Desenho Universal tem como pressuposto favorecer a utilização de produtos e ambientes por um número maior de pessoas a partir do ideário do conceito “para todos”. Dessa forma, minimizaria a exclusão de pessoas a partir da compreensão equitativa e que contemple o indivíduo e suas especificidades (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2007).

Assim, valendo-se dos princípios do Desenho Universal, Meyer, Rose e Gordon (2002), pesquisadores do *Center of Applied Special Technology* (CAST), ampliaram o conceito de desenho universal para a aprendizagem visando o desenvolvimento de uma prática educativa baseada na compreensão da diversidade. Nesse sentido, o DUA objetiva possibilitar a garantia de uma prática acessível e funcional a todos os estudantes a partir da reorganização curricular. Ribeiro e Amato (2018, p. 126) afirmam que:

[...] nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) procura atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

Nesse contexto, a utilização de uma abordagem de ensino de “tamanho único para todos” tem se mostrado insuficiente para responder às necessidades das diferentes aprendizagens dos estudantes e para superar as limitações de tais práticas. Assim, “[...] o DUA mostrou ser uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 128).

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração, durante o planejamento e nas estratégias pedagógicas, o Desenho Universal para a Aprendizagem, pois os conteúdos poderão ser disponibilizados de variados modos, assim é possível explorar formatos de áudio, vídeo, imagens, poemas, textos, *podcast*, entre outros. Ressalta-se que é necessário considerarmos a validação dos estudantes e a usabilidade das ferramentas escolhidas.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736).

Esses mesmos pesquisadores advogam que “[...] o DUA é baseado em uma variedade de investigações de diferentes disciplinas incluídas no campo da neurociência, das ciências da educação e da psicologia cognitiva” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 742). Assim, com o intuito de atender tais objetivos, o DUA baseia-se em três princípios fundamentais, como ilustra a Figura 1:

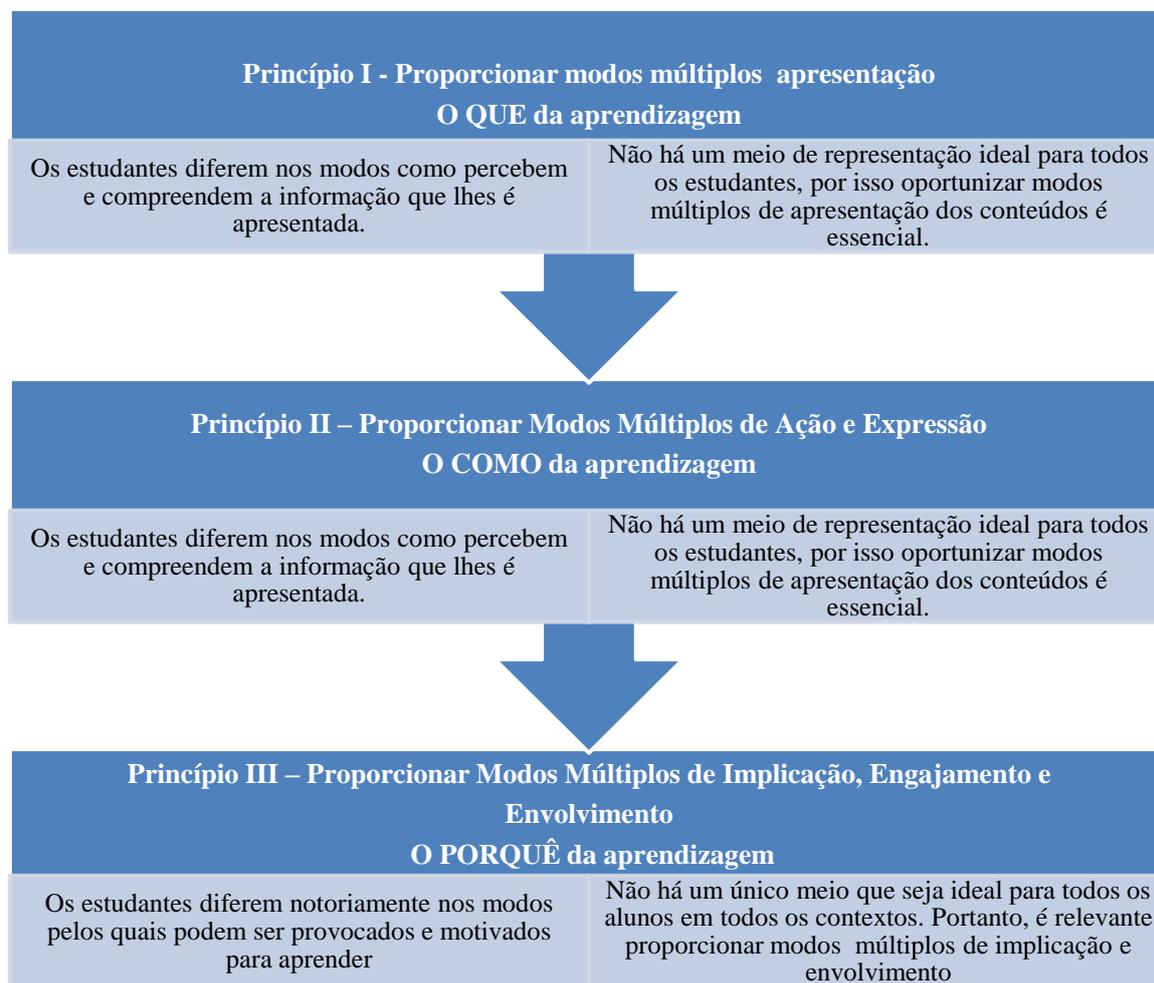


Figura 1 – Princípios do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)
Fonte: Adaptado de Sebastián-Herederro (2020).

Assim, os princípios do DUA podem representar um avanço no processo de escolarização de estudantes PAEE à medida que viabiliza acesso de todos ao currículo. A possibilidade de maximizar o acesso aos conteúdos escolares, a partir de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode ampliar consideravelmente a inclusão, o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes. Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021, p. 719) postulam que “o DUA apresenta-se para um currículo acessível, que oferece as condições de acessibilidade a todos os aprendizes”, construindo uma proposta que busca viabilizar o sucesso escolar de todos.

Portanto, ao ocorrer a elaboração e o planejamento de um conjunto de estratégias, técnicas, recursos e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos,

teremos uma maior participação dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, pois “[...] para que todos os alunos possam aprender e ter acesso aos conteúdos escolares, é necessário que os componentes do currículo (objetivos, método, material, avaliação) sejam flexibilizados [...]” (RIBEIRO; AMATO, 2018, p. 128); assim, cada aluno é único e responde de diferentes formas aos investimentos pedagógicos.

Por essa razão, torna-se necessário rompermos com as barreiras impeditivas à escolarização, sobretudo com aquelas ligadas diretamente ao processo de ensino e de aprendizagem, quais sejam: metodologia, concepção pedagógica, recursos didáticos, entre outros (RIBEIRO; AMATO, 2018).

Basham *et al.* (2016) conduziram um estudo descritivo que teve como objetivo identificar quais os níveis de sucesso dos alunos com deficiência em ambientes de aprendizagem personalizados. Os resultados revelaram que a educação personalizada permite que o aluno se autorregule, tornando-se sujeito do processo de aprendizagem, assim como identificou que o DUA diminui as barreiras de aprendizagem e facilita o acesso ao currículo. A aprendizagem personalizada requer uma mudança na prática de ensino por parte do professor e dos alunos.

Ressaltamos que repensar a forma de conduzir e mediar o processo de ensino e aprendizagem requer um esforço coletivo de diversos profissionais, sobretudo quando estão envolvidas as especificidades e as singularidades dos estudantes e a diversidade cada vez mais presente nas salas de aula. Certamente, ainda é um grande desafio, mas transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos torna-se fundamental e necessário.

3.2 A individualização do currículo: Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado é uma estratégia pedagógica que vem sendo utilizada para complementar o processo de escolarização de alunos com deficiência há alguns anos nos Estados Unidos e Europa (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Pauta-se pela necessidade de individualizar propostas pedagógicas, no intuito de promover a inclusão desse alunado, sempre e apenas para ampliar a participação e a aprendizagem de tais estudantes durante seu processo de escolarização.

Compreendemos o PEI como uma estratégia pedagógica que visa “contemplar a diversidade dos estudantes presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 18). Assim, entendemos esse Plano por um viés inclusivo, considerando que, mesmo com a implantação de um currículo na perspectiva do desenho universal, podem ser necessários ajustes curriculares para responder demandas específicas do PAEE ou outros estudantes em situação de necessidades educacionais temporárias.

Portanto, o desenvolvimento do PEI consiste em uma organização do currículo escolar de forma que atenda às necessidades educacionais do aluno, considerando sua singularidade, e se materialize no formato de um instrumento que norteie a ação docente no processo de escolarização de um estudante em específico (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Por esse motivo, o PEI se configura como um plano customizado e singular de ensino que se direciona única e exclusivamente ao processo de aprendizagem de um aluno que demanda ajustes no currículo em seu processo de escolarização.

Para a elaboração do instrumento é fundamental o registro das necessidades educacionais do aluno com clareza e consistência. É de suma importância que o professor evite um olhar estereotipado sobre seu aluno e considere uma compreensão crítica sobre quem é o estudante ao qual se direciona o plano. Assim, o PEI não é um instrumento que deve estar pronto no início de um ano letivo, mas deve ser construído ao longo do período escolar em resposta às demandas dos estudantes.

Esse registro deve partir de observações e avaliações em sala de aula, além de informações disponibilizadas pelos diversos atores envolvidos no desenvolvimento do aluno (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Pereira e Nunes (2018, p. 944) esclarecem que “a elaboração do PEI é um processo coletivo, envolvendo as expectativas dos pais, professores e demais profissionais que trabalham com o aluno”. Dessarte, apesar de as contribuições do docente serem fundamentais para a elaboração do plano, é necessária uma cooperação entre os diferentes agentes para o desenvolvimento de um PEI, notadamente professores de Educação Especial.

O PEI é um instrumento dinâmico e em permanente construção, proposta que periodicamente precisa ser avaliada, revisada e atualizada, em razão do desenvolvimento e da

aprendizagem do aluno ao qual se direciona (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Assim, o PEI precisa sempre considerar o nível de escolarização do estudante e os objetivos educacionais propostos no plano curricular geral de curto, médio e longo prazo.

Vale destacar que o plano individualizado, na realidade nacional, também pode colaborar com as ações docentes no Atendimento Educacional Especializado, o qual visa suplementar ou complementar a escolarização do aluno PAEE em um espaço diferente da sala regular, em salas de recursos (PLETSCH; GLAT, 2013). Dessa forma, assim como sua elaboração é coletiva, seu uso também pode favorecer diferentes profissionais que atuem com o aluno, abrindo espaços para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Faz-se necessário, pois, um olhar menos individualizante dos profissionais sobre a escolarização do aluno e uma consciência de coletividade no fazer pedagógico.

Outro ponto importante a ser destacado quando falamos sobre PEI é sua dual contribuição no ambiente escolar. Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 46) postulam que o plano “como proposta de organização curricular auxilia tanto o professor, em suas práticas pedagógicas mediadas, quanto o aluno, no desenvolvimento de seu potencial”. Desse modo, há uma via de mão dupla ao se propor um plano, considerando a contribuição como instrumento orientador a uma prática docente sensível às demandas do aluno e a atenção concentrada na potencialidade de desenvolvimento do estudante.

Os devidos ajustes curriculares não podem se caracterizar como um empobrecimento do processo de escolarização do aluno, com proposições simplistas que não consideram as reais necessidades do estudante (PLETSCH; GLAT, 2013). Portanto, o PEI é uma ferramenta na promoção da inclusão escolar, considerando o direcionamento de estratégias pedagógicas específicas para o aluno que as demanda, representando um suporte às ações docentes. A complementaridade é característica fundamental da Educação Especial em perspectiva inclusiva; assim, o PEI responde satisfatoriamente a essa modalidade de ensino e a seu alunado, ou seja, o ele surge na perspectiva de defesa de uma Educação Especial não substitutiva e que complemente e ampare os processos de escolarização do aluno PAEE.

3.3 Entre o PEI e o DUA: caminhos curriculares para a inclusão

Ao considerarmos o caráter crítico do currículo e sua não neutralidade, como propõe Gimeno Sacristán (2000), compreendemos que o fazer docente requer um posicionamento político na construção da prática pedagógica inclusiva. Destacamos que, nesse cenário, não estamos falando de política partidária, mas sim de uma escolha de cunho pedagógico que o professor faz e que norteia suas ações em sala de aula e no ambiente educacional. Assim, propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas imputa ao professor um posicionamento que impõe o respeito à educação, ao aluno e ao avanço na busca de uma escola mais justa.

Outro ponto das discussões curriculares fundamentais que precisamos retomar ao discutirmos uma prática pedagógica inclusiva é a flexibilidade no currículo, abrindo espaço para ajustes, quando necessários. Inclusão, essencialmente, exige sensibilidade e empatia ao entender a condição do outro e pensar como o fazer docente pode respeitar e acolher as demandas educacionais dos alunos, bem como a promoção de desafios adequados que busquem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, precisamos considerar propostas curriculares que, de um lado, voltem-se ao ensino da turma, levando em conta as diferenças entre os alunos, porém minimizando as adaptações ou ajustes na prática pedagógica, como propõe o DUA (ZERBATO; MENDES, 2018; COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2021). Por outro lado, compreendemos que há casos específicos em que propostas individualizadas são fundamentais e, para isso, há o desenvolvimento do PEI (PLETSCH; GLAT, 2013).

Assim, postulamos que o DUA e o PEI são ferramentas complementares na organização de currículos abertos à diversidade, uma vez que o professor universaliza para não excluir, mas quando necessário deverá individualizar para complementar as propostas de ensino, incluindo o aluno PAEE.

Nesse sentido, é fundamental compreender as tensões e dicotomias entre universalização e individualização do currículo, considerando tais características faces da mesma moeda quando se trata de práticas pedagógicas inclusivas. Em outras palavras, em uma perspectiva de DUA, o professor universaliza buscando atender a todos os alunos e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, em casos específicos, nos limites

da universalização, o mesmo professor pode propor ações direcionadas exclusivamente a determinados alunos, no trabalho com o PEI, para satisfazer demandas específicas.

Quando um PEI é desenvolvido, pode servir de retroalimentação na construção de um currículo dentro dos princípios do DUA. No desenvolvimento do PEI, os objetivos apresentados não se desarticulam das propostas de ensino para a turma à qual o aluno está vinculado; assim, o plano deve dialogar com as práticas direcionadas à classe da qual o estudante faz parte.

A individualização, nesse sentido, não exclui, mas oferece suportes para que o aluno possa acompanhar sua turma. Tal como afirmam Pletsch e Glat (2013, p. 22), “o PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares”. As autoras ainda propõem que “a construção de um PEI pode resultar em ajustes curriculares, sem que isso minimize ou empobreça os conteúdos e objetivos a serem atingidos, desde que vinculados ao trabalho geral da turma” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 24). Logo, fica claro que a proposição de um Plano Individualizado demanda essencialmente a articulação com aquilo que está sendo proposto para a turma, não isolando o estudante da Educação Especial em práticas segregativas.

O DUA considera singularidades, sendo sensível às necessidades educacionais particulares dos alunos, ponderando a construção de propostas pedagógicas que permitam um currículo amplamente acessível, buscando garantir um processo de escolarização de qualidade para todos.

Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021, p. 721) postulam que “o DUA oferece ao docente um modelo de intervenção que o ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos”, sensível à pluralidade dos estudantes. Borges e Schmidt (2021, p. 33) esclarecem, ainda, que:

A abordagem do DUA não exclui a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Ensino Individualizado (PEI). A palavra universal, no Desenho Universal para Aprendizagem, costuma confundir. A princípio, parece que universal significa o mesmo para todos. E não é disso que se trata o DUA, pelo contrário. A palavra universal se refere ao respeito às características individuais dos alunos.

Nesse sentido, PEI e DUA são ferramentas que respeitam a individualidade do aluno, considerando sua subjetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ponto fundamental nas práticas com perspectivas inclusivas. Ressaltamos que essas ferramentas colaboram na perspectiva de construção de uma Educação Especial transversal e não substitutiva da educação regular, pois:

Na inclusão, a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino e de aprendizagem que a escola possibilita (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22).

É fundamental o entendimento de que essa articulação entre DUA e PEI demanda do professor a reflexão e o repensar do próprio fazer docente, um desafio para construir propostas curriculares e práticas pedagógicas com fundamentação. Essa transformação na postura do docente não é instantânea, mas gradativa e estrutural, necessitando tempo e esforço coletivo contínuo (PLETSCH; GLAT, 2013).

É preciso considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas em uma perspectiva de DUA pode minimizar a extensão dos PEIs, considerando a busca por um currículo que atenda a todos, sem a necessidade de ajustes.

Em tempos abalados pela pandemia de Covid-19, o DUA e o PEI poderiam ser formas de organização curricular capazes de dinamizar o processo de escolarização dos estudantes PAEE (MASCARO; REDIG, 2020). Estudos mostraram grandes desafios enfrentados pela escola em razão do distanciamento social e da obrigatoriedade e dificuldades referentes ao uso de tecnologias, bem como da necessidade do estreitamento da relação família-escola como fator a ampliar o desenvolvimento curricular nesse período (QUEIROZ; MELO, 2021; SOUTO, 2021).

Em algumas situações escolares, a ausência de propostas individualizadas afeta negativamente o processo de escolarização do estudante PAEE, tornando o currículo inacessível. Assim, é importante um olhar atento, sensível e crítico do docente sobre sua turma e as demandas específicas de cada sujeito, considerando uma avaliação contínua acerca do processo de escolarização dos discentes.

É preciso considerar que, enquanto o DUA foca uma sala de aula inclusiva, levando em conta o coletivo, propondo objetivos para todos e o desenvolvimento de materiais que possam ser utilizados por qualquer um, o PEI se volta para propostas de cunho individualizado de acesso aos conteúdos curriculares que podem ter em vista objetivos, materiais, recursos e técnicas específicos para atender às demandas do estudante. Ressaltamos que DUA e PEI preveem o planejamento da prática pedagógica coletiva, a observação atenta do contexto da sala de aula, o currículo aberto às demandas do alunado, bem como o desenvolvimento de materiais e recursos que colaborem com a promoção de uma sala de aula inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem representado, historicamente, espaço de homogeneização de práticas pedagógicas, seletividade e discurso de meritocracia. A expansão da escolaridade universal situa a instituição escolar perante o dilema de estar, naturalmente, diante da diversidade, portanto não pode restringir a consideração das particularidades de sujeitos e grupos. Esse desafio ainda se faz presente no século XXI.

Partimos do princípio da necessidade de construção de um currículo aberto, marcado pela flexibilidade; um currículo que assuma, desde sua proposição, a perspectiva de olhar para a diversidade discente na busca de construção de uma escola acessível e democrática.

A prática pedagógica inclusiva no âmbito de tal currículo pauta-se pelo planejamento de práticas que universalmente atendam a todos e, quando necessário, pelo desenvolvimento de ações individuais com o intuito de complementar o processo de escolarização de alunos em específico. Por conseguinte, o DUA e o PEI se caracterizam como faces da mesma moeda, em um diálogo marcado por conflitos, tensões e consensos a serem construídos nas escolas.

Consideramos oportuno ressaltar que o DUA e o PEI não são soluções mágicas para problemas que se relacionam com a seletividade escolar ou com a própria tradição da excessiva individualização do ensino especial. No coletivo da escola, com redes de colaboração, que poderá ser possível um currículo aberto e atento às singularidades.

Por fim, consideramos que este ensaio abre espaços para novos estudos que incluam a empiria em suas análises, bem como a necessidade de aprofundar reflexões aqui iniciadas. O

DUA e o PEI são campos férteis de pesquisas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentais para o avanço da inclusão nos sistemas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina Costa. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea? Desafios e perspectivas. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39561>. Acesso em: 08 ago. 2021.

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo: Unesp/Univesp, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262?locale=pt_BR. Acesso em: 1.º set. 2021.

BASHAM, James *et al.* An operationalized understanding of personalized learning. **Journal of Special Education Technology**, v. 31, n. 3, p. 126-136, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119797.pdf>. Acesso em: 1.º set. 2021.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>. Acesso em: 1.º set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 15-32.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-16.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: um conceito para todos**. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2007.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIARDELLA, Thais Monteiro; FERREIRA, Marisa Vasconcelos. O currículo prescrito no cotidiano escolar: interpretações de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil. **Dialogia**, n. 25, p. 228-244, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16009>. Acesso em: 1.º set. 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento; SANTOS, Marcela Herrera dos. O *design* universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 705-728, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46847>. Acesso em 10 set. 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-54.

GRUNDY, Shirley. **Producto o práxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-23. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41104>. Acesso em: 3 ago. 2021.

KOHNLEIN, Janes Teresinha Cerezer; MACHADO, Lúcia Senilda. O currículo e as práticas educativas inclusivas. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 8, n. 1, p. 81-88, 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/11952>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

MAGALHÃES, Joyce Goulart; CUNHA, Nathália Moreira da; SILVA, Suzanli Estef da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 33-48.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.

MANJÓN, Daniel. **Adaptaciones curriculares**. Granada: Aljibe, 1995.

MANZINI, Eduardo F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Anne Gomes. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. especial, p. 139-156, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796>. Acesso em: 10 set. 2021.

MELLO, Priscila Molinari; SEMKIV; Sílvia Íris Afonso Lopes; WEISS, Maeby Caseker. A adaptação curricular como recurso para a inclusão escolar: relato de uma experiência. In: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira *et al.* **Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: CRV, 2014. p. 93-106.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning (UDL)**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Debora Mara; NUNES, Debora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048/pdf_1. Acesso em: 20 jul. 2021.

PEREIRA, Olivia. Princípios da integração e normalização em Educação Especial. **Em Aberto**, Brasília, ano 2, n. 13, p. 11-21, 1983.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 35, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>. Acesso em: 20 dez. 2021.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-**

Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200008. Acesso em: 20 ago. 2021.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpDQtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Cultura escolar e inclusão na educação infantil**: um estudo em uma escola de aplicação. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157420>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Estudos de defectologia**. Havana: Pueblo e Educacion, 1995.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Eniceia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 149-155, abr./jun. 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 28/04/2022

Publicado em: 30/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.