



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)
Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em
Rede Nacional (PROFEI) Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus-Presidente Prudente/SP



LESLI FERNANDA COUTINHO SILVA

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE
CURRICULAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS**

LESLI FERNANDA COUTINHO SILVA

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE
CURRICULAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE UMA
SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente/ SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia de Abreu Fonseca

S586d Silva, Lesli Fernanda Coutinho
Desenho universal para a aprendizagem e acessibilidade curricular: análise das práticas docentes e construção de uma sequência didática inclusiva nos anos iniciais / Lesli Fernanda Coutinho Silva. -- Presidente Prudente, 2026
116 p. : tabs.

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

1. Introdução: Fundamentação teórica. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LÉSLI FERNANDA COUTINHO SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 05 de março de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LÉSLI FERNANDA COUTINHO SILVA, intitulada "DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Prof^ª. Dr^ª GABRIELA ALIAS RIOS (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

 gov.br Documento assinado digitalmente
KATIA DE ABREU FONSECA
Data: 07/03/2026 15:50:09 -0300
Verifique em: <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA

Dedico esta pesquisa aos estudantes público da Educação Especial (PEE), cujas trajetórias, desafios e potencialidades reafirmam, cotidianamente, a urgência de uma educação equitativa, acessível e de qualidade para todos. Estendo esta dedicatória, também, aos professores comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), cuja formação contribui de maneira significativa para o fortalecimento do compromisso ético, pedagógico e social com a inclusão educacional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja força e presença, vivenciadas por meio da fé, sustentaram-me ao longo de todo esse percurso formativo, especialmente nos momentos de desafio e superação que marcaram a construção desta dissertação.

Na sequência, expresso meu reconhecimento a todos os docentes das disciplinas cursadas ao longo dessa trajetória acadêmica, cujas contribuições foram fundamentais para a consolidação dos conhecimentos teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa. De modo especial, registro minha profunda gratidão à minha orientadora, Kátia de Abreu Fonseca que, com competência, sensibilidade e rigor acadêmico, conduziu-me de forma segura e ética em todas as etapas do processo formativo e na construção desta dissertação, oferecendo orientações precisas, incentivo constante e confiança em meu percurso investigativo.

Agradeço, igualmente, à minha família, aqui representada por minha mãe, Aparecida Coutinho Silva, uma mulher de fibra e referência permanente, que sempre acreditou na educação como um caminho potente para o enfrentamento das desigualdades sociais, impulsionando-me, desde cedo, a buscar meu espaço profissional com compromisso e perseverança. Estendo esses agradecimentos ao meu filho, Vinicius Henrique Coutinho Alves, e à minha nora, Eduarda Olivete, que, em diversos momentos, constituíram uma rede de apoio essencial, especialmente no que se refere às demandas tecnológicas que envolveram o desenvolvimento desta pesquisa.

Manifesto, ainda, minha gratidão ao meu esposo, Luiz Antônio Pessoa Vaz Filho, pelo companheirismo, compreensão e apoio ao longo dessa caminhada, respeitando minhas ausências e criando condições para que eu pudesse me dedicar de forma integral aos estudos e à produção acadêmica.

Por fim, reconheço que essa trajetória foi atravessada pela presença e pelo apoio de pessoas profundamente significativas. Assim, registro minha gratidão aos amigos e colegas de profissão e, de modo especial, às minhas amigas da turma 4 do PROFEI, Bárbara, Lisangela e Ticiane, seres humanos admiráveis, comprometidos com a ética, respeito e humanidade na construção de uma educação inclusiva. Destaco a importância de cada uma delas em minha caminhada, especialmente de minha querida amiga Bárbara, cuja disciplina, autenticidade, comprometimento e dedicação aos trabalhos que desenvolvemos juntas foram fontes constantes de inspiração e fortalecimento ao longo deste percurso. Expresso, ainda, meu profundo

respeito e admiração aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, colaboração e confiança depositadas neste estudo, elementos essenciais para a concretização deste trabalho e para o fortalecimento do compromisso com a educação inclusiva.

Poema...

Sonhos que cabem em todos

Sonho com uma educação
em que caibam todos os mundos,
em que cada forma de ser
não represente desvio,
mas possibilidade de encontro.

Sonho com vozes plurais
ecoando nos espaços escolares,
livres de silenciamentos,
reconhecidas em suas histórias
e legitimadas em sua existência.

Que o olhar para o outro
se constitua como abertura,
não como julgamento.

Que a diferença
seja compreendida
como princípio de aprendizagem.

Almejo práticas que acolham,
mesmo quando os caminhos divergem,
pois caminhar junto
não exige uniformidade,
mas respeito.

Que aprender signifique também
reconhecer e valorizar,
e que ensinar seja criar condições,
não impor formas únicas.

E que a educação floresça
na diversidade que a constitui,
sem apagamentos,
pois é nela que reside
a potência do humano.

Sigo acreditando
que esse horizonte é possível
e se constrói cotidianamente,
em cada gesto que escolhe
o respeito como fundamento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como finalidade investigar de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), articuladas ao Sistema de Suporte Multicamadas e mediadas pelo Ensino Colaborativo, podem contribuir para a superação de barreiras curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental, favorecendo a construção de contextos educacionais mais inclusivos e equitativos. Partiu-se do pressuposto de que a efetivação da educação inclusiva demanda não apenas adequações metodológicas, mas uma mudança paradigmática nas práticas docentes, sustentada por processos contínuos de formação continuada em serviço e pela constituição de uma cultura colaborativa no ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa propôs e desenvolveu uma Sequência Didática na área de Linguagens e suas Tecnologias, pautada em abordagens pedagógicas de caráter universalista, com ênfase no Desenho Universal para a Aprendizagem, visando atender à diversidade presente nas salas de aula comuns e promover a participação efetiva de todos os estudantes, em especial daqueles considerados como parte do público da Educação Especial. O estudo buscou, ainda, compreender o perfil dos docentes atuantes no 3º ano do ensino fundamental e no Atendimento Educacional Especializado, bem como analisar seus planejamentos e práticas pedagógicas sob a perspectiva da acessibilidade curricular e da educação inclusiva. A investigação foi realizada em uma escola pública municipal do interior do Oeste Paulista, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. Os achados evidenciaram a necessidade de fortalecimento de políticas de formação continuada em serviço, bem como a urgência de melhores condições de trabalho, incluindo a ampliação de recursos didáticos, estruturais e tecnológicos. Ademais, os relatos dos participantes destacaram a importância do Ensino Colaborativo e da organização de sistemas de apoio, como o Sistema de Suporte Multicamadas, para a construção de práticas pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes. Como resultado, a pesquisa culminou na elaboração e um Recurso Educacional que apresenta uma Sequência Didática inclusiva, fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e integrada ao Sistema de Suporte Multicamadas, orientada pelo trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado. Espera-se que este estudo contribua não apenas com a prática pedagógica dos professores, mas também com o fortalecimento de uma educação pública de qualidade, comprometida com a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Educação Inclusiva. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Práticas Universalistas. Recursos Didáticos e Tecnológicos.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how pedagogical practices grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL), articulated with the Multi-Tiered System of Supports and mediated by Collaborative Teaching, can contribute to overcoming curricular barriers in the early years of elementary education, fostering the development of more inclusive and equitable educational contexts. It was based on the assumption that the implementation of inclusive education requires not only methodological adjustments but also a paradigmatic shift in teaching practices, supported by continuous in-service professional development processes and the establishment of a collaborative culture within the school environment. In this sense, the study proposed and developed a Didactic Sequence in the area of Languages and their Technologies, grounded in universalist pedagogical approaches, with an emphasis on Universal Design for Learning, aiming to address the diversity present in regular classrooms and promote the effective participation of all students, especially those considered part of the Special Education target group. The study also sought to understand the profile of teachers working in the 3rd year of elementary school and in Specialized Educational Services, as well as to analyze their planning and pedagogical practices from the perspective of curricular accessibility and inclusive education. The investigation was conducted in a public municipal school in the countryside of Western São Paulo, using semi-structured interviews with participating teachers as the data collection instrument. The findings highlighted the need to strengthen in-service continuing education policies, as well as the urgency of improving working conditions, including the expansion of didactic, structural, and technological resources. Furthermore, participants' reports emphasized the importance of Collaborative Teaching and the organization of support systems, such as the Multi-Tiered System of Supports, for the development of pedagogical practices that are more responsive to students' needs. As a result, the research culminated in the development of an Educational Resource that presents an inclusive Didactic Sequence, based on the principles of Universal Design for Learning and integrated with the Multi-Tiered System of Supports, guided by collaborative work between general education teachers and Specialized Educational Services teachers. It is expected that this study will contribute not only to teachers' pedagogical practices but also to strengthening a quality public education system committed to the learning and participation of all students.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL). Inclusive Education. Early Years of Elementary Education. Universalist Practices. Didactic and Technological Resources.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Novas diretrizes e considerações do DUA.....	40
Quadro 2 – Síntese metodológica da pesquisa.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: universalidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental	32
2.1.1 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: planejamento de aulas inclusivas.	34
2.1.2 <i>Framework</i> : concepções sobre o repensar docente a partir da perspectiva do DUA.....	40
3. ENSINO COLABORATIVO: FORTALECENDO A PARCERIA DOCENTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	51
4. O DUA E O SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADAS SSMC NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	56
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	62
5.1 Método, abordagem e instrumento de coleta de dados	62
5.2 Procedimentos da pesquisa.....	62
5.3 Aspectos éticos da pesquisa.	63
5.4 Participantes da Pesquisa.	64
5.5 Contextualizando o local da pesquisa.	65
5.6 Procedimento para análise de dados.	65
6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
6.1 Perfil dos participantes: discussão e triangulação dos dados coletados.	71
6.2 Análise das impressões sobre o caderno de planejamento dos professores da sala de aula comum	87
7. RECURSO EDUCACIONAL.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	110

MEMORIAL

Como uma apaixonada pela educação, sinto que minha missão vai além da sala de aula: é lutar para que todas as pessoas tenham seu lugar na sociedade. É como se uma bússola interna, feita de justiça e propósito, guiasse minhas escolhas, fosse no ambiente acadêmico, na comunidade ou nos gestos mais simples do dia a dia. Essa convicção alimenta meu compromisso com práticas inclusivas e me impulsiona a agir sempre com responsabilidade e empatia.

Desde o início da minha trajetória na área da educação, descobri que minha escolha pela graduação em Letras foi muito mais do que uma decisão profissional. Na verdade, foi um resgate de oportunidades que me foram negadas na escola. Na época em que cursei o Ensino Fundamental, as aulas de Língua Inglesa só começavam no sexto ano dos anos finais desta etapa. Lembro-me que iniciamos as aulas para aprender o “verbo *tobe*” e, concluí o ensino médio, sem nunca o ter compreendido. Esse episódio guarda em si a esperança, o desejo e, ao mesmo tempo, a decepção de uma educação que não atendeu às minhas expectativas.

Cresci em uma família de classe média baixa, família simples, que sempre valorizou a educação como o caminho para a transformação social, mas que teve de lidar com prioridades concretas do dia a dia. Mesmo com uma base familiar sólida, os recursos para investir em aulas extras de Inglês, mais cedo, não estavam disponíveis.

Quando eu finalmente comecei a ensinar Inglês na rede pública de ensino, inspirada por alguns professores da graduação, empenhei-me em fazer exatamente o oposto daquilo que vivenciei. Ensinei, cantei, falei e inspirei, experiências que me realizaram profissionalmente e me mostraram o poder da linguagem como ferramenta de inclusão e pertencimento.

Com o objetivo de aprimorar minha prática, busquei uma segunda graduação em Pedagogia, para fortalecer minhas relações com os estudantes na sala de aula comum, especialmente diante das variadas manifestações interpessoais que emergem nesse contexto. Em seguida, especializei-me em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Clínica e Institucional, com o desejo de oferecer o meu melhor aos estudantes com deficiência que convivem no ambiente escolar regular.

Mais recentemente, concluí uma especialização em Educação Especial Inclusiva, um passo natural para mim, impulsionado pela convicção de que um

verdadeiro educador jamais perde a capacidade de valorizar a diversidade presente em cada sala de aula, mantendo viva a mágica de ensinar e aprender com todos.

Ao longo de quinze anos atuando como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, venho percebendo com clareza as fragilidades institucionais que limitam a implantação de práticas inclusivas. Essa experiência cotidiana despertou em mim o desejo profundo de transformar a escola pública em um espaço mais humano, diverso e acolhedor. É por essa razão que todas as minhas especializações, realizadas ao longo desses anos como docente nos anos iniciais, vão ao encontro da pessoa com deficiência, a fim de contribuir com a sua efetiva inclusão no contexto escolar, bem como com um profundo desejo de ser assertiva nas abordagens de ensino, para então poder contribuir com o percurso de aprendizagem de cada estudante, com respeito às singularidades que cada sujeito demonstra ao manifestar o que quer.

Embora enfrentemos desafios estruturais, como infraestrutura inadequada, ausência de recursos assistivos e formação insuficiente, creio que esses obstáculos não devem nos incapacitar. Entretanto, quando nossos propósitos estão alicerçados em uma reflexão ética e comprometida com a justiça social, encontro motivação para buscar mudanças reais e sustentáveis no cotidiano escolar. Essa postura impulsiona-me a construir práticas pedagógicas que promovam inclusão, equidade e pertencimento, princípios que acredito serem a verdadeira força motriz de uma educação transformadora.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva (PROFEI), vivi um momento decisivo em minha carreira, um verdadeiro divisor de águas. Esse Programa tem possibilitado aprofundar minha compreensão sobre o que significa atuar como uma professora inclusiva.

Ao longo de minha trajetória, várias concepções que eu possuía caíram por terra; outras se refinaram e consolidaram, ampliando o entendimento que venho construindo por meio da prática e da teoria. Finalmente, encontrei o espaço acadêmico e reflexivo que precisava para agir com mais propriedade e ética, alinhando meus propósitos à reconstrução de conceitos indispensáveis para uma abordagem pedagógica mais humana e transformadora.

Para tal, a presente pesquisa tem como perspectiva o repensar do fazer pedagógico, discutindo e apresentando propostas inclusivas, por meio de práticas universalistas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a fim de

contribuir com os professores atuantes na sala de aula comum para que possam planejar e implementar aulas inclusivas.

Para concluir, reafirmo a relevância da pesquisa para a efetivação da inclusão de estudantes público da Educação Especial (PEE) inseridos na sala de aula comum nos anos iniciais do ensino fundamental. As reflexões e contribuições apresentadas nesta dissertação colaborarão para consolidar uma etapa essencial na construção de planejamentos educacionais que assegurem a presença e a participação de todos.

Destaco, ainda, que este trabalho deixa um convite: que as práticas elaboradas e discutidas, aqui, continuem a inspirar políticas públicas, formação docente e ações escolares que garantam efetivamente o direito à educação de qualidade para todos. Que os próximos estudos possam aprofundar as diretrizes aqui propostas, aproximando teoria e prática em benefício de uma escola que acolha, reconheça e celebre a diversidade.

1. INTRODUÇÃO

A efetivação de um sistema educacional inclusivo constitui um dos principais desafios da educação pública brasileira, especialmente no que se refere à inclusão dos estudantes PEE nas atividades propostas pelo currículo na sala de aula comum, considerando a garantia de sua plena participação nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse cenário, a formação docente assume papel central, uma vez que ainda se observam fragilidades na articulação entre teoria e prática no âmbito da educação inclusiva, o que dificulta a implementação de ações pedagógicas efetivas nas escolas públicas (Tenório; Bastos, 2025).

Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto, que assegura o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio significativo, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Pesquisas desenvolvidas no estado de São Paulo têm evidenciado que as dificuldades para incluir estudantes PEE nas atividades propostas pelo currículo estão diretamente relacionadas às lacunas na formação inicial e continuada de professores, bem como à fragilidade na articulação entre os pressupostos teóricos da educação inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Estudos indicam que a insuficiente preparação docente para lidar com a diversidade, associada à fragilidade de subsídios didático-metodológicos, compromete a participação e a aprendizagem desses estudantes, evidenciando tensões persistentes entre as políticas de inclusão e sua efetiva materialização no contexto escolar (Pereira, 2021; Azevedo *et al.*, 2025).

Nesse cenário, a inclusão escolar configura-se como um processo complexo, que demanda a ressignificação das práticas pedagógicas e dos processos formativos docentes, a fim de garantir uma educação pautada nos princípios da equidade e da justiça social. Nesse contexto, o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece que a consolidação da educação inclusiva depende da organização do ensino regular de modo a assegurar a inclusão dos estudantes PEE em classes e escolas comuns, com os apoios necessários para sua permanência e aprendizagem (Brasil, 2025). Nesse sentido, torna-se indiscutível refletir criticamente e ressignificar o fazer pedagógico, de modo a atender à diversidade existente no contexto educacional, especialmente no que se refere à

necessidade de ajustes curriculares. Tal demanda se justifica pelo fato de que o currículo escolar, historicamente organizado sob uma perspectiva homogeneizadora, ainda apresenta limitações para contemplar a heterogeneidade presente nas salas de aula comuns, o que incide diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo para os estudantes PEE.

O Currículo Paulista orienta que o ensino da linguagem deve garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas diferentes formas de aprender, de se expressar e de interagir com os textos orais, escritos e multissemióticos, em consonância com os princípios da educação inclusiva (São Paulo, 2019). Nesse contexto, a necessidade de ressignificar o fazer pedagógico e de promover ajustes curriculares, conforme orienta o Currículo Paulista, torna-se ainda mais evidente diante dos dados recentes do Censo Escolar.

O Resumo Técnico do Censo Escolar 2024 indica que mais de 90% dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação encontram-se matriculados em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percentual que alcança 95,7% na faixa etária de 4 a 17 anos. Embora esses dados evidenciem a consolidação da inclusão escolar no que se refere ao acesso, persiste um descompasso entre o aumento das matrículas e a formação docente necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Muitos professores, atuando direta ou indiretamente com esse público, ainda carecem de conhecimentos específicos e de suporte institucional para responder à diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que tange à adaptação curricular e à implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, o que reforça a urgência de políticas formativas consistentes que assegurem o direito à educação de qualidade para todos (Ferreira de Freitas; Cardoso Mendonça, 2025).

É nesse cenário que a Educação Especial, compreendida como modalidade transversal ao ensino comum, assume papel fundamental na garantia do direito à educação dos estudantes PEE, incluindo aqueles com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, ao articular-se às práticas pedagógicas da escola regular para assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem.

As unidades escolares devem organizar-se de modo a garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de

Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno da escolarização comum, bem como a atuação de profissionais especializados, quando necessário, de forma colaborativa com os docentes da classe regular. No contexto da sala de aula comum, cabe ao professor planejar e ajustar as propostas pedagógicas considerando as características, necessidades e potencialidades dos estudantes, em consonância com as habilidades previstas no currículo, de modo a promover a aprendizagem de todos.

Inserida em um cenário mais amplo e considerando os avanços já alcançados pelo estado de São Paulo no atendimento aos estudantes PEE, a Política de Educação Especial Paulista propõe a atualização e a consolidação das diretrizes que orientam a organização e a atuação da rede estadual de ensino sob a perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação ao longo da vida e contribuindo para o fortalecimento da cidadania (São Paulo, 2021).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva fundamenta-se em uma concepção integral do estudante PEE, compreendendo sua participação efetiva em todas as atividades escolares, com a realização dos ajustes necessários para atender às suas necessidades educacionais específicas. Tal concepção pressupõe planejamentos pedagógicos intencionalmente orientados pelas características individuais dos estudantes, sem desconsiderar seus percursos de aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui, nesse sentido, um referencial teórico-metodológico que orienta a organização de currículos flexíveis, ao propor múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão, favorecendo práticas pedagógicas que antecipem a diversidade e minimizem barreiras à aprendizagem (Cast, 2024). Assim, práticas fundamentadas nos princípios do DUA possibilitam o desenvolvimento de atividades acessíveis no contexto da sala de aula comum, promovendo aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade para todos.

Parte-se do entendimento de que planejar a partir do DUA envolve adotar uma abordagem flexível e centrada no estudante, buscando eliminar barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizado para cada estudante (Sebastián-Heredero; Góes; Góes, 2024). É a perspectiva de incluir todos os estudantes na mesma proposta de ensino, mas com os ajustes necessários para que todos tenham acesso ao conhecimento de acordo com as habilidades que são capazes de desenvolver, com respeito às suas fragilidades e potencialidades.

Conforme discutido por Mendes, o DUA propõe a organização de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes, com vistas à redução de barreiras e à ampliação das possibilidades de acesso, participação e aprendizagem no contexto da sala de aula comum (MENDES, 2023). Essas etapas constituem a base para um planejamento pedagógico orientado pela acessibilidade e pela resposta às diferenças, fortalecendo a perspectiva universalista de ensino (Mendes, 2023).

Para Zerbato e Mendes (2018, p. 1):

As práticas pedagógicas realizadas na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns são pensadas por meio de adaptações individualizadas do currículo e de flexibilizações. O Desenho Universal para a Aprendizagem, por outro lado, permite a criação de meios de acessibilidade ao ensino para um aprendizado sem barreiras.

O DUA é uma abordagem que permite ao professor planejar e realizar aulas inclusivas, ao mesmo tempo em que ensina a todos, com respeito à individualidade e às potencialidades de cada estudante. Para Zerbato e Mendes (2018), a aprendizagem significativa é aquela em que o professor reflete e planeja o mesmo objeto de ensino para estudantes com habilidades diferentes, sejam elas motoras sejam físicas ou intelectuais. Para as autoras, as abordagens de ensino predominantes nas escolas regulares revelam-se, em grande medida, descontextualizadas, excludentes e homogeneizadoras. Tais práticas tendem a privilegiar uma atuação docente voltada ao coletivo, marcada por adaptações de conteúdo realizadas de forma fragmentada e pouco articulada, além da recorrente apresentação de um único percurso possível para a resolução das atividades, o que limita a participação, a autonomia e as múltiplas formas de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Heredero (2020, p. 740),

O DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subsequentes modificações e adaptações dos currículos deficientes podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para

alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio.

Conforme Heredero (2020), o DUA fundamenta-se na concepção de currículos planejados desde sua origem para atender às diferenças individuais, integrando, de modo intencional, objetivos, métodos, materiais e processos avaliativos. Essa perspectiva desloca o foco de adaptações pontuais para a construção de práticas pedagógicas acessíveis desde o início, reduzindo barreiras à aprendizagem. Tal concepção dialoga diretamente com o Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), que, segundo Mendes (2018), organiza o ensino a partir de diferentes níveis de apoio universal, seletivo e intensivo de forma articulada e progressiva, conforme as necessidades educacionais dos estudantes.

Ao integrar o DUA às práticas orientadas pelo SSMC, fortalece-se a oferta de estratégias universais na sala de aula comum, ao mesmo tempo em que se assegura a intensificação de apoios, quando necessário, favorecendo percursos de aprendizagem mais equitativos, coerentes e alinhados aos princípios da educação inclusiva. O SSMC fundamenta-se em uma mudança de enfoque nas políticas públicas educacionais, ao priorizar ações preventivas em detrimento de intervenções centradas na remediação do fracasso escolar. Em vez de ampliar a oferta de serviços adicionais apenas aos estudantes que não alcançam os resultados esperados, o SSMC propõe o investimento na qualificação de práticas pedagógicas universais capazes de responder à heterogeneidade das turmas, deslocando o foco dos especialismos para abordagens universalistas no contexto da classe comum (Mendes *et al.*, 2023).

Nesse sentido, a efetivação dessas práticas universais no cotidiano escolar demanda formas de organização do trabalho pedagógico que favoreçam a corresponsabilização docente e a construção coletiva de estratégias inclusivas. É nesse contexto que se insere o ensino colaborativo, compreendido como uma parceria entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, na qual ambos atuam de forma articulada, compartilhando objetivos, expectativas e adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem (Mendes, 2006). Vilaronga e Zerbato (2021) destacam a importância da organização do trabalho pedagógico por meio do ensino colaborativo, ou coensino, especialmente em turmas que contam com estudantes PEE, sempre que a avaliação inicial indicar essa

necessidade. Segundo as autoras, essa abordagem configura-se como uma estratégia eficaz para estruturar o ensino na sala de aula comum, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes. A colaboração possibilita que cada professor, com sua experiência, auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus estudantes, envolvendo a parceria direta entre eles. Dessa forma, o avanço para posturas colaborativas possibilita que o professor deixe de atuar sozinho e possa contar com a participação de todos os profissionais envolvidos no processo de construção de aprendizagem dos estudantes.

Numa perspectiva de escola aberta para todos, torna-se evidente a necessidade, por parte dos professores, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem a sua prática, bem como a sua formação profissional (Mendes; Capellini, 2007). Por conseguinte, faz-se necessário que os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de contemplar os conteúdos previstos no currículo com a mesma intencionalidade formativa para todos os estudantes, considerando, contudo, a diversidade de perfis de aprendizagem presentes na sala de aula comum. Sendo assim, para além de adaptações pontuais, mostra-se fundamental a adoção de abordagens universalistas que antecipem as diferentes necessidades dos estudantes, independentemente de serem ou não PEE. Assim, compete aos docentes promover, de forma intencional e planejada, ajustes curriculares que assegurem, à luz da educação inclusiva, o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Conforme Romano, Zerbato e Mendes (2023), as estratégias pedagógicas universais configuram-se como instrumentos fundamentais para a construção de ambientes de aprendizagem verdadeiramente acessíveis e inclusivos. Tais estratégias buscam oferecer apoios e desafios de forma flexível, promovendo contextos livres de barreiras que reconhecem e valorizam a diversidade presente em sala de aula comum. Nessa perspectiva, o foco desloca-se das limitações e diagnósticos individuais para a potencialização das múltiplas formas de aprender.

A proposição de diferentes formas de apresentação dos conteúdos, aliada a estratégias diversificadas de engajamento e a múltiplas possibilidades de ação e expressão, fundamentadas no DUA, constitui um caminho pedagógico potente para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, ao assegurar o respeito às singularidades e aos distintos ritmos e estilos de aprendizagem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as reflexões propostas nesta pesquisa buscam contribuir para o repensar do fazer pedagógico, a partir dos seguintes questionamentos: De que forma a aplicação de práticas pautadas nos princípios do DUA podem favorecer a eliminação de barreiras de acesso ao currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como tornar o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo mais acessível e responsivo à diversidade, especialmente aos estudantes PEE, por meio de práticas pedagógicas orientadas pelo DUA?

Diante das reflexões e problematizações apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como práticas pedagógicas pautadas nos princípios do DUA, articuladas ao SSMC, por meio do ensino colaborativo, podem contribuir para a eliminação de barreiras curriculares e para a ampliação da participação dos estudantes PEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, subsidiando a construção de uma sequência didática inclusiva na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Sendo assim os objetivos específicos sugerem:

a) Mapear e analisar as práticas pedagógicas atualmente utilizadas pelos professores da sala comum no atendimento aos estudantes PEE, identificando barreiras curriculares, organizacionais e didáticas.

b) Compreender, à luz do DUA e do ensino colaborativo, como essas práticas podem ser qualificadas para ampliar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes.

c) Construir, de forma colaborativa, uma proposta de Sequência Didática (SD) fundamentada nos resultados da investigação, que integre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA, articulados ao Sistema de Suporte Multicamadas SSMC e às estratégias de ensino colaborativo, contemplando ações pedagógicas universais, suplementares e individualizadas no contexto da sala de aula comum.

d) Aplicar e avaliar essa SD, analisando sua efetividade, limites e possibilidades no contexto da sala de aula comum, e propor ajustes baseados na validação com os professores envolvidos.

A fim de evidenciar a lógica que orienta a estrutura desta pesquisa, organizamos o texto em seções. Em seguida desta introdução, temos a seção 2 com a fundamentação teórica do estudo, apresentando os princípios do DUA para o planejamento de aulas inclusivas e contextualizando-o nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, a pesquisa apresenta o *framework do DUA* com concepções sobre suas diretrizes e seus pontos de verificações na perspectiva do DUA. A seção 3 trata do Ensino Colaborativo e as possibilidades de

parceria docente na promoção da inclusão escolar. A seção 4 dedica-se a explorar o DUA e o Sistema de Suporte Multicamadas no fortalecimento da aprendizagem. Na seção 5, tratamos dos princípios do DUA e as aplicações pedagógicas diante das perspectivas e desafios. A seção 6 apresenta a trajetória metodológica da pesquisa descrevendo o percurso investigativo do estudo. Na seção 7 apresentam-se os dados coletados, bem como a análise e discussão dos mesmos. Finalmente, a seção 8 trata da descrição do Recurso Educacional proposto.

A seguir, expõe-se a fundamentação teórica que serviu de base para a elaboração desta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicia-se este estudo com um olhar atento às especificidades que constituem a unidade escolar, reconhecendo que, para além de suas potencialidades, persistem desafios estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a organização do ensino, em especial o que diz respeito aos ajustes curriculares necessários para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes PEE. A problematização dessas dificuldades insere-se em um movimento histórico mais amplo de afirmação dos direitos humanos, cujo marco inicial remonta à Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, ao reconhecer a educação como direito fundamental de todos.

A partir do final da década de 1960, intensificam-se as críticas aos modelos educacionais segregadores e excludentes, dando lugar a concepções que passam a questionar a padronização dos sujeitos e a defender a convivência na diversidade. Nesse contexto, emerge o modelo de normalização, que, ao propor condições de vida e escolarização mais próximas às experiências sociais comuns, contribui para o processo de integração das pessoas com deficiência e inaugura debates que, posteriormente, fundamentariam as perspectivas contemporâneas da educação inclusiva.

A educação especial passou a integrar as políticas públicas a partir da década de 1960, acompanhada por uma mudança gradual da perspectiva médica para uma abordagem social da deficiência, impulsionada pelos movimentos de direitos humanos. Até 1970, o modelo médico direcionava a compreensão do fenômeno da deficiência como problema individual. A partir da adoção do modelo social da deficiência, passa-se a enfatizar o reconhecimento e a análise das múltiplas barreiras presentes no contexto educacional, com vistas à sua eliminação e à organização de ambientes que sejam planejados para atender a todos os estudantes de forma equitativa e inclusiva (Mendes et al., 2023).

Na década de 1970, as propostas de normalização e integração contribuíram para a superação de práticas segregacionistas, embora mantivessem a centralidade da adaptação do estudante ao sistema educacional. Essa lógica evidencia os limites do modelo integracionista e reforça a necessidade de abordagens inclusivas que desloquem o foco da adaptação individual para a transformação do currículo e das práticas pedagógicas (Rios, 2025). Dessa forma, mesmo proclamando intenções

inclusivas, o sistema continuava a estruturar métodos voltados ao desenvolvimento das potencialidades individuais apenas para que os estudantes se ajustassem às normas e exigências da escola, revelando que a inclusão ainda permanecia limitada e subordinada às demandas institucionais.

A definição de educação inclusiva que temos hoje é resultante de movimentos de um contexto histórico permeado pela consciência de uma sociedade igualitária, com equiparação de oportunidades e, no caso da educação, direitos garantidos a todos. No Brasil, os movimentos relacionados inicialmente à integração e posteriormente à inclusão mescla-se, de certa forma, com aqueles da educação especial (Rios, 2025).

De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), o avanço educacional não se resume à ampliação do acesso à escola, mas depende, essencialmente, da aprendizagem efetiva dos estudantes. Nesse sentido, é necessário que as oportunidades educacionais se traduzam em experiências significativas, capazes de promover a construção de conhecimentos, o desenvolvimento do raciocínio crítico e de habilidades que contribuam para a formação integral do sujeito.

Assim, a educação básica deve superar a lógica quantitativa das matrículas e concentrar-se na qualidade dos resultados de aprendizagem, assegurando um processo educativo transformador e socialmente relevante. Essa perspectiva está em consonância com os fundamentos da educação inclusiva ao reconhecer a educação como um direito universal, que se realiza na convivência e na valorização das diferenças humanas. Nessa direção, a inclusão ultrapassa a garantia de acesso à escola, implicando a construção de práticas pedagógicas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Sofiato; Angelucci, 2017).

A trajetória da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva tem passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que reafirmou o direito de todos à educação em contextos comuns de ensino. Contudo, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que se consolidou um marco fundamental para o campo da Educação Especial, ao reconhecer formalmente o direito das pessoas com deficiência à escolarização na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Heredero (2010, p. 194) destaca que com isso, “a LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população e, sobretudo, a escolarização destes na rede regular de ensino público.” A partir dessa legislação, reforçou-se a compreensão de que é a escola que deve se organizar para acolher todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, realizando os ajustes necessários para promover o acesso, a permanência e o avanço dos educandos em seu processo de ensino e aprendizagem.

O movimento reafirmado e fortalecido pela nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, torna-se ainda mais premente o redimensionamento das práticas pedagógicas. Esse processo demanda uma atuação docente que contemple mudanças nas dimensões atitudinal, instrumental e pedagógica, de modo a assegurar a efetivação de ambientes educativos inclusivos, equitativos e orientados pelo direito de todos à aprendizagem. Nesse sentido, o novo decreto sobre a política que envolve a educação inclusiva pressupõe mudanças no fazer pedagógico dos estudantes PEE, a fim de incluí-los no contexto de ensino e aprendizagem e dessa maneira garantir sua plena participação nas atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

Ensinar sob a perspectiva da Educação Inclusiva configura-se como um dos principais desafios contemporâneos, especialmente diante do aumento expressivo das matrículas de estudantes PEE nas salas de aula comuns, conforme evidenciado pelos dados do Censo Escolar de 2024 (INEP, 2024). Nesse cenário, torna-se imperativo um repensar pedagógico que favoreça a adoção de práticas que contemplem a diversidade no contexto escolar. Tal perspectiva exige processos de ensino e aprendizagem que reconheçam, valorizem e respeitem as diferenças.

Para a efetivação de percursos educativos inclusivos e a garantia dos direitos humanos, é fundamental que os profissionais da educação planejem suas práticas à luz dos princípios da interdependência e da ética do cuidado (Böck; Gesser; Nuenrberg, 2020). Os autores destacam a necessidade de ações pedagógicas capazes de responder, de modo eficaz, à heterogeneidade que caracteriza as salas de aula comuns. Sob essa ótica, o planejamento deve ser concebido como elemento central para assegurar o direito de todos a uma educação equitativa e de qualidade. Desse modo, refletir sobre a inclusão em espaços comuns é cada vez mais urgente,

visando à garantia dos direitos dos estudantes PEE, em consonância com os princípios da inclusão e da equidade.

No contexto atual das escolas públicas brasileiras, ainda se observam desafios para assegurar que o acesso ao currículo ocorra de maneira equitativa, de modo a contemplar as diferentes especificidades e necessidades dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre estratégias capazes de responder à heterogeneidade presente no contexto educacional, com vistas à universalização do acesso ao currículo por meio de ajustes intencionais e fundamentados (Guimarães, J. T. L., 2024). Ao se discutir o conceito de universalidade no ensino, é fundamental compreender que ele não implica na padronização ou uniformização das práticas pedagógicas; pelo contrário, o caráter universal refere-se à garantia de equidade de acesso para todos os estudantes (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020).

Nessa perspectiva, não basta apenas disponibilizar recursos e ferramentas pedagógicas, sendo indispensável oferecer mediação e apoio para que os estudantes possam utilizá-los de forma funcional, considerando as demandas do ambiente físico e curricular. Assim, garantir materiais e suportes adequados constitui condição essencial para promover a participação plena de todos os estudantes e assegurar uma educação de qualidade pautada nos princípios da equidade e do direito à igualdade (Sebastián-Heredero, 2020).

No contexto brasileiro, essa concepção encontra respaldo em políticas públicas que reafirmam o compromisso com a inclusão educacional, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e o Decreto nº 12.686/2025, que definem diretrizes voltadas à oferta de uma educação de qualidade para todos (Brasil 2008; 2025). Tais normativas reforçam a necessidade de reorganizar o sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e sustentáveis.

Em perspectiva comparativa, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma e atualiza princípios já delineados na política de 2008, sobretudo no que tange à garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo. Ambas reconhecem como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, defendendo sua escolarização na escola comum com acesso, participação e aprendizagem assegurados. Como avanço, a política de 2025

explicita de forma mais contundente a centralidade da equidade, da acessibilidade e da eliminação de barreiras, além de reforçar a responsabilidade dos sistemas de ensino na implementação de condições efetivas para a inclusão. Contudo, persistem limites estruturais já evidenciados desde a política de 2008, especialmente no que se refere à materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar, como a insuficiência de formação docente, a fragilidade na oferta de recursos e serviços de apoio e as dificuldades na articulação entre políticas públicas. Assim, embora se observe continuidade e certo aprofundamento conceitual, permanecem desafios significativos para a efetivação de uma educação inclusiva que, de fato, assegure o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Ainda que existam dispositivos legais que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes PEE na sala de aula comum, o direito à aprendizagem significativa demanda constante problematização, especialmente sob a perspectiva da educação inclusiva e da universalização do ensino. Nesse contexto, as ações voltadas à inclusão devem ultrapassar a garantia do acesso físico e institucional, promovendo condições pedagógicas que assegurem equidade, participação e pertencimento ao currículo comum.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é compreendido como um *framework* que orienta o planejamento de práticas pedagógicas flexíveis, fundamentadas na oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com o objetivo de reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar o acesso, a participação e o progresso de todos os estudantes (CAST, 2024). Nessa perspectiva, o DUA consolida-se como uma abordagem pedagógica coerente com os princípios da equidade, ao propor práticas acessíveis e adaptáveis que ampliam as oportunidades de participação e favorecem a efetividade do ensino (Mendoza; Gonçalves, 2023, p. 10).

Assim, ao ampliar o foco para todas as dimensões do processo de aprendizagem, o DUA configura-se como uma abordagem coerente com os princípios da educação inclusiva, ao propor práticas pedagógicas acessíveis e flexíveis que favorecem a participação efetiva de todos os estudantes na rede regular de ensino (Heredero, 2010; 2020).

A educação, concebida como um direito de todos e um dever do estado, fundamenta-se no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência de todos na escola. Essa concepção reafirma o compromisso do

sistema educacional com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual cada indivíduo tenha garantido o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

É sabido que todas as redes de ensino possuem uma matriz curricular única, que pode ou não ser a mesma dentre as redes de ensino que compõem, por exemplo, o estado de São Paulo. Entretanto, apenas a proposta presente na matriz curricular do Currículo Paulista não assegura plenamente a efetivação da aprendizagem para todos os estudantes. É necessário um debruçar-se nos conteúdos propostos, a fim de ajustá-los às especificidades de cada município, no estado de São Paulo, bem como ao contexto escolar.

O Currículo Paulista propõe a integração entre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018) e os contextos locais, valorizando a diversidade e o protagonismo dos estudantes (São Paulo, 2019). Ele valoriza a autonomia dos estudantes e sugere um ensino que incentive o pensamento crítico na e para a aprendizagem (São Paulo, 2019).

Diante do exposto, não há como pensar o processo de ensino e aprendizagem sem levar em consideração a realidade escolar na qual o estudante está inserido, bem como a diversidade existente no contexto da sala de aula comum, como, por exemplo, a maneira como os estudantes envolvem-se, aprendem, socializam e/ou sistematizam o conhecimento, que vai depender da forma como um objeto de conhecimento é apresentado, discutido, trabalhado e avaliado uma vez que elas se diferem umas das outras. O objeto de estudo centra-se nas práticas pedagógicas voltadas aos estudantes PEE inseridos nas salas comuns, com um olhar atento e cauteloso às tecnologias existentes no contexto educacional, a fim de oportunizar práticas inclusivas no contexto da sala de aula comum, pois, “O ato de ensinar deve se constituir como uma possibilidade de eliminar ou diminuir as barreiras de aprendizagem de todos os estudantes (Fonseca, 2021, p 97).

A inclusão escolar deixa de ser efetiva e se perde em seu percurso a partir do momento em que o acesso ao ensino de qualidade não tenha a sua efetividade. Tal constatação reforça a importância de trabalhar com práticas universalistas, como o DUA, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e necessidades.

Para Heredero (2020, p 736):

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meio de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

Para que os estudantes avancem em seus processos de elaboração de conceitos que gerem a aprendizagem, é necessário levar em consideração, no momento do planejamento a heterogeneidade presente na sala de aula comum, uma vez que cada estudante tem seu jeito próprio e único para sistematizar o conhecimento. Nesta vertente, Fonseca (2011, p.87-88), considera que,

[...] apesar de a aprendizagem ser um processo altamente individual, pois cada pessoa aprende de determinada forma, em determinado tempo, ela se dá de forma interativa, não só por meio de convivência, discussões, trocas interativas e intelectuais com pessoas semelhantes em sua forma de pensar, agir, interagir, como também em contato com pessoas totalmente diferentes no que se refere aos aspectos de vida pessoal, profissional e até intelectual.

Segundo Fonseca (2011), promover a interação entre distintos estilos de aprendizagem é essencial, uma vez que é na convivência com a diversidade que os estudantes ampliam suas experiências, constroem novos significados e atribuem sentido ao próprio processo de aprender. Essa compreensão dialoga com o DUA, ao reconhecer que a variabilidade é uma característica inerente aos processos de aprendizagem e que os estudantes diferem em seus modos de perceber, engajar-se e expressar o conhecimento.

Conforme destaca (CAST, 2024), embora a aprendizagem seja profundamente individual, ela se constrói e se potencializa em contextos interativos, colaborativos e socialmente diversos, nos quais as trocas entre os sujeitos ampliam as oportunidades de engajamento, pertencimento e construção de sentidos compartilhados, reafirmando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo (CAST, 2024).

À luz do princípio da universalidade no ensino, o SSMC e o ensino colaborativo emergem como estratégias pedagógicas capazes de ressignificar a

lógica tradicional e de romper com as barreiras que ainda limitam a efetivação da inclusão no contexto da sala de aula comum. Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a constituir-se como um referencial teórico que suscite reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para assegurar a plena participação dos estudantes PEE nas atividades propostas. Mais do que atender às exigências legais, busca-se reafirmar princípios éticos e morais que devem orientar e impulsionar os sistemas de ensino na contemporaneidade, comprometidos com a equidade, o respeito à diversidade e o direito à aprendizagem de todos.

2.1. Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: universalidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Inicia-se esta reflexão a partir da análise das especificidades que caracterizam o contexto das escolas públicas do estado de São Paulo, com especial atenção às condições de acesso ao currículo e à necessidade de ajustes curriculares que favoreçam a implementação de práticas pedagógicas significativas e efetivas, capazes de contribuir para o percurso escolar dos estudantes PEE. Embora os marcos legais nacionais e os compromissos internacionais reafirmem o direito à educação para todos, a concretização da inclusão educacional ainda se depara com obstáculos persistentes, evidenciados nas práticas escolares, na organização institucional e, sobretudo, na formação docente (Campos, 2025).

Ensinar sob a perspectiva da educação inclusiva tem se configurado como um dos maiores desafios contemporâneos, especialmente diante do expressivo aumento das matrículas de estudantes PEE nas classes comuns, somado à insuficiência de recursos pedagógicos, à precariedade de espaços acessíveis e tecnológicos e às fragilidades nos processos de formação continuada em serviço. Nesse cenário, a consolidação de uma escola pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada permanece como um dos principais desafios da educação brasileira (Campos, 2025, p. 9).

Nesse contexto, o docente assume um papel central, buscando diferentes estratégias para promover a aprendizagem de todos os estudantes, seja por meio da criação de novos recursos ou da adaptação daqueles já utilizados, contribuindo efetivamente para a promoção da inclusão escolar (Mendonza; Gonçalves, 2023). A incorporação dos princípios do DUA no planejamento docente configura-se como

um referencial teórico que orienta a organização de práticas pedagógicas inclusivas. Ao propor a diversificação dos meios de engajamento, representação e ação e expressão, ele amplia as possibilidades de que as necessidades individuais dos estudantes sejam consideradas de forma sistemática e reflexiva, favorecendo a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, o ensino passa a ser estruturado com base no reconhecimento da variabilidade dos estudantes. Ademais, em sua versão mais recente, o DUA enfatiza a remoção de barreiras e a valorização das identidades e experiências dos aprendizes, fortalecendo o compromisso com a equidade educacional (CAST, 2024).

O DUA pressupõe trabalhar o mesmo objeto de ensino por meio de múltiplas apresentações. O professor pode ampliar as estratégias de ensino e favorecer um ambiente de aprendizagem eficaz e significativo para todos. A proposta delineia-se com o propósito de favorecer a aproximação dos estudantes no processo de aprendizagem, compreendendo-o como um percurso dinâmico e significativo.

[...] o conhecimento teórico-pedagógico deve assumir a característica de uma reflexão permanente do professor, estar em constante reflexão sobre e com o objeto do seu trabalho, a prática pedagógica, pois, assim compreende a relação não direta e não linear entre o que se pretende ensinar e o que de fato o estudante aprende (Fonseca, 2021, p. 39).

De acordo com Fonseca (2021), o conhecimento teórico-pedagógico deve ser concebido como um processo contínuo de reflexão do professor sobre sua própria prática. Essa postura reflexiva permite compreender que a relação entre o ensino e a aprendizagem não é direta nem linear, mas envolve múltiplas mediações e interações que influenciam o que o estudante efetivamente aprende. Busca-se, assim, constituir um ambiente educativo que reconheça e valorize as singularidades de cada sujeito, promovendo experiências que despertem o engajamento e a elaboração autônoma do conhecimento. Nesse sentido, o respeito às individualidades torna-se condição essencial para que o processo de aprender seja permeado por sentido, relevância e pertencimento, contribuindo para uma formação integral e significativa para todos.

2.1.1. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: planejamento de aulas inclusivas

O DUA, do qual tratamos aqui, deriva do Desenho Universal cuja ideia central é planejar produtos e ambientes que contemplem toda a diversidade humana (Mendoza; Gonçalves, 2023). Por sua vez, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem enfoque no ensino atual e tem como perspectiva planejamentos flexíveis e universalistas. O planejamento pautado nas práticas universalistas pressupõe os ajustes necessários a fim de incluir todos os estudantes na mesma proposta de ensino e aprendizagem.

Segundo Romano, Zerbato e Mendes (2023), a educação dos estudantes com deficiência era realizada de maneira distinta do ensino planejado aos demais. Tal afirmação reforça um ensino segregado e excludente uma vez que exclui os estudantes PEE dos conhecimentos propostos para a classe. Essa afirmação reforça a ideia de um currículo inacessível e inflexível que não se preocupa em alcançar as diferentes formas de compreender e se fazer compreendido.

Os princípios do DUA visam à melhoria do ensino para todos os/as estudantes, contemplando melhor a diversidade presente em cada turma escolar (Romano; Zerbato; Mendes, 2023). Quando as abordagens estão alicerçadas em planejamentos acessíveis, é possível contemplar os diferentes estilos de aprendizagem presentes no contexto da sala de aula comum (Sebastian-Heredero; Góes; Góes, 2024). Entendemos que os estudantes diferem na maneira como assimilam e sistematizam os conteúdos, logo, refletir sobre essa ótica é um fazer indispensável para a promoção de práticas pedagógicas exitosas, sobretudo no contexto do ensino público no país.

A discussão acerca de planejamentos acessíveis deve ser pauta constante em ambientes escolares que se propõem eliminar as barreiras da inclusão, tendo em vista que as discussões que envolvem a educação inclusiva estão em uma constante crescente. Sendo assim, os princípios do DUA são o ponto de partida para ampliarmos as discussões sobre planejamentos universalistas.

Sob essa ótica, a problematização das bases neurais do aprendizado transcende a mera descrição biológica, situando-se no paradigma da neurodiversidade. Conforme as diretrizes do CAST (2024, a variabilidade neurológica não deve ser lida como um déficit, mas como uma característica

inerente à ecologia da sala de aula. O erro histórico das práticas pedagógicas em Linguagens reside na tentativa de "normalizar" o processamento cognitivo, ignorando que o cérebro opera por meio de redes dinâmicas e singulares. Ao projetar um ensino voltado ao "estudante médio", o planejamento acaba por criar deficiências artificiais, onde a barreira não está na capacidade do estudante, mas na incapacidade do *design* instrucional em dialogar com a plasticidade e a diversidade funcional do cérebro (ZERBATO; SEBASTIAN-HEREDERO, 2021).

Dessa forma, no campo das Linguagens e suas Tecnologias, a compreensão dessas bases é crucial, pois o processamento linguístico e a expressão estética dependem de uma orquestração complexa entre as redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas. Como aponta Sebastian-Heredero (2020), o aprendizado significativo ocorre quando o desenho pedagógico consegue reduzir as barreiras de acesso à informação e valorizar as diferentes formas de expressão, permitindo que as funções cognitivas operem sem os ruídos de uma interface excludente. No cenário brasileiro, pesquisadores como Zerbato e Prais (2017) reforçam que a transposição desses conhecimentos neurocientíficos para o currículo é o que viabiliza a transição de uma inclusão meramente integrativa para uma prática pedagógica universalista e equânime. Abordaremos a seguir sobre cada um desses princípios:

O princípio I, princípio do engajamento, diz respeito ao "porquê" da aprendizagem. Este princípio pressupõe estimular o interesse, a motivação e o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na sala de aula comum. Tal premissa fundamenta-se na compreensão de que as funções afetivas e cognitivas operam de forma integrada no sistema nervoso central. Conforme salientam Zerbato e Sebastian-Heredero (2021), o engajamento atua como o mediador necessário para que as redes neurais processem a informação, pois é por meio do estímulo afetivo que o cérebro prioriza o que deve ser aprendido. Isso implica oferecer opções que atendam aos diferentes interesses, proporcionem desafios adequados, fomentem a autonomia e a autorregulação, garantindo que o planejamento pedagógico em Linguagens considere a motivação como um pilar biológico essencial para a construção do conhecimento (ZERBATO; SEBASTIAN-HEREDERO, 2021).

O docente é convocado a planejar e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes, de modo a

fortalecer a consciência que constroem sobre si mesmos, seus processos de aprendizagem e sua participação no contexto coletivo da sala de aula (Mendes et al., 2018). Ele tem como perspectiva engajar os estudantes envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem, oportunizando múltiplas formas para promover a aprendizagem de todos.

Durante todo o processo, deve-se proporcionar múltiplos meios de envolvimento, reportando-se à dimensão afetiva e a regulação de todos os modos de aprendizagem e, assim, facilitar a capacidade de superação das dificuldades, além de desenvolver a autoavaliação e a reflexão (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p.116).

Para os autores, este princípio reconhece que a motivação é elemento indispensável para a promoção de um ambiente de ensino e aprendizagem significativo. Ele também considera a afetividade como um elo que liga as partes envolvidas no mesmo objetivo e reforça a importância das relações para a promoção de experiências exitosas. Segundo Romano, Zerbato e Mendes (2023, p.116) engajar envolve resgatar o porquê da aprendizagem e traz a importância da dimensão afetiva, a qual se regula todo o processo de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, com relação ao princípio do engajamento, ao despertar o interesse é possível estabelecer diferentes níveis de desafios, o que fará com que os estudantes tenham a oportunidade de avançarem, consideravelmente, em seus aspectos cognitivos, uma vez que, à medida que os desafios se intensificam, é necessário sair da zona de conforto e buscar estratégias para construir novos significados.

O princípio do engajamento relaciona-se diretamente às interações estabelecidas pelos estudantes ao longo das propostas didáticas, construídas de forma colaborativa entre seus pares e mediadas intencionalmente pelos professores. No planejamento, assim como em todas as etapas que compõem as sequências didáticas, busca-se promover o protagonismo estudantil, de modo que os estudantes assumam papel ativo em seu percurso formativo e participem de interações significativas que favoreçam não apenas a consolidação dos conteúdos no contexto escolar, mas, sobretudo, a atribuição de sentido aos conhecimentos trabalhados, ampliando sua relação com experiências e práticas sociais para além da sala de aula, em consonância com o princípio do engajamento (CAST, 2024). Ao promover o engajamento dos estudantes, o planejamento pedagógico passa a contemplar

distintos níveis de complexidade e desafio, fundamentando-se no reconhecimento prévio dos conhecimentos da turma. Tal perspectiva possibilita a diversificação das atividades, tornando-as mais significativas e alinhadas aos contextos socioculturais dos estudantes (Mendes, 2023).

O Princípio II, diz respeito à representação, refere-se ao “o quê” da aprendizagem e fundamenta-se na oferta de múltiplas formas de acesso, compreensão e interpretação das informações. Nessa perspectiva, propõe-se a apresentação dos conteúdos por meio de diferentes modalidades, tais como recursos visuais, auditivos, táteis e sensoriais, bem como a disponibilização de alternativas para a linguagem, os símbolos e as formas de expressão, de modo a ampliar as oportunidades de compreensão e participação de todos os estudantes, respeitando a variabilidade presente nos processos de aprendizagem (CAST, 2024).

Quando a referência é a dimensão da apresentação das informações e conteúdos utilizando várias formas de representação, surgem-se meios personalizados na apresentação da informação, opções para promover a percepção por diferentes vias sensoriais e com formas variadas para conectar as novas experiências ao conhecimento prévio, para assim potencializar os processos de transferência e generalização (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p.113).

Os recursos audiovisuais e o material digital, disponibilizados no Currículo Paulista, ampliam as possibilidades de acesso e participação dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam dificuldades para manter o foco e a concentração. Ao diversificar as formas de apresentação dos conteúdos nas sequências didáticas, tais recursos favorecem interações mais significativas no processo de ensino e aprendizagem. De modo complementar, o uso de recursos manipuláveis e/ou concretos reforça essa abordagem ao oferecer múltiplos meios de representação, respeitando os diferentes modos de aprender e contribuindo para práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Nessa perspectiva, o DUA configura-se como uma abordagem que propõe a utilização de estratégias, recursos e materiais flexíveis, com vistas à ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Mendonza; Gonçalves, 2023).

É fundamental salientar que a construção do conhecimento não ocorre de forma homogênea, visto que cada estudante possui um modo único e singular de processar informações e atribuir significados ao aprendido. Sob a perspectiva do DUA, essa singularidade é compreendida como variabilidade intrínseca, reforçando

que os caminhos cognitivos e afetivos para a aprendizagem são diversos e exigem flexibilidade pedagógica para serem plenamente atendidos (Zerbato; Sebastian-Heredero, 2021), o que reforça a necessidade de um planejamento pautado no princípio da representação, isto é, a oferta de múltiplos meios para representar um mesmo conteúdo. Segundo o CAST (2024), o princípio de representação deve contemplar não apenas diferentes formas de apresentação de informações, mas também a consideração das diversas percepções, linguagens, símbolos e maneiras de construir significado, reconhecendo e valorizando as identidades, culturas e experiências dos aprendizes.

Ao prover opções variadas de acesso e compreensão, incluindo diferentes mídias, linguagens e formas de ilustrar relações conceituais, o planejamento pedagógico amplia as oportunidades de aprendizagem e possibilita que todos os estudantes participem de contextos educacionais ricos, acessíveis e relevantes, em consonância com as práticas universalistas do DUA (CAST, 2024). O planejamento, portanto, deixa de ser rígido e passa a ser redesenhado às especificidades de cada estudante, criando uma prática mais sensível e acolhedora (Sebastián-Heredero; Góes; Góes, 2024).

O Princípio III refere-se ao princípio de “*Ação e Expressão*” e enfoca o “como” da aprendizagem, isto é, às formas diversas pelas quais os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos, ou seja, planejar opções para interação, expressão e comunicação, e desenvolvimento de estratégias (Heredero; Góes; Góes, 2024). Este princípio reconhece a variabilidade dos estilos e capacidades de expressão dos estudantes, defendendo que eles devem ter acesso a múltiplos modos de responder, interagir e se expressar, ou seja, por meio da escrita, da fala, das artes visuais, performance e/ou dramatização, dos desenhos e dos vídeos dentre outras mídias digitais, os estudantes terão a oportunidade de se fazerem compreendidos. Relaciona-se ao “como da aprendizagem” que é possível quando se permite múltiplos meios de ação e expressão, dos quais se pressupõe as muitas maneiras para o estudante aprender e demonstrar a aprendizagem (Romano; Zerbato; Mendes, 2023).

Esse princípio também pressupõe o repensar na forma de avaliar e considera as variadas maneiras para que os estudantes demonstrem o que aprenderam, não somente na avaliação bimestral, mas com a possibilidade de uma atividade oral, a criação de um *blog*, realizada pelo professor, com as considerações dos estudantes,

a confecção de um desenho, por exemplo, dentre outros meios. Sob a ótica da educação inclusiva, a avaliação assume um caráter processual e formativo, rompendo com modelos tradicionais centrados na classificação e na exclusão, ao reconhecer o esforço, as estratégias adotadas e o desenvolvimento contínuo dos estudantes como elementos centrais para a compreensão da aprendizagem (Silva; Mercado, 2025).

Para multiplicar as opções usadas para expressão e comunicação, pode-se utilizar diversos suportes de comunicação, como texto, discurso verbal. Desenho, ilustração, filme, produção de vídeo, música, arte visual, dança, movimento, escultura, redes sociais e ferramentas interativas da Web (Romano; Zerbato; Mendes, 2023, p.115).

Fornecer essas opções permite não apenas valorizar as preferências individuais, mas também atender às demandas da função executiva como planejamento, monitoramento e organização das produções, aspectos essenciais para promover uma aprendizagem estratégica e autônoma. Os métodos de ensino relacionados a esse princípio orientam-se pela identificação prévia e redução de barreiras à aprendizagem, por meio da adoção de práticas pedagógicas flexíveis, que acompanham continuamente o desenvolvimento dos estudantes e ampliam as possibilidades de resposta e expressão (Mendes, 2023).

Conforme discutido, a fundamentação neurocientífica do DUA revela que a variabilidade é um elemento estruturante do ambiente escolar, e não um desvio da norma. Ao compreendermos que as redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas operam de forma interdependente e singular em cada estudante, torna-se imperativo que o planejamento pedagógico abandone fórmulas estáticas em favor de uma arquitetura curricular dinâmica e acessível. Nesse sentido, a transição para uma prática docente verdadeiramente universalista exige que o professor repense sua atuação não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como um *designer* de experiências de aprendizagem. Como asseveram Zerbato e Sebastian-Heredero (2021), o redesenho da prática educativa sob a ótica do DUA pressupõe um olhar crítico sobre as barreiras que o próprio currículo impõe, demandando uma intencionalidade pedagógica que preveja a diversidade antes mesmo do encontro presencial em sala de aula.

Assim, para operacionalizar essa mudança de paradigma e oferecer um roteiro estruturado ao fazer docente, a CAST (2024) organiza o *framework* do DUA

em uma estrutura que desdobra os três princípios fundamentais em diretrizes e considerações específicas. Essa organização sistêmica, que correlaciona o funcionamento cerebral às estratégias de ensino, possibilita que o docente visualize os pontos de verificação necessários para a eliminação de barreiras, conforme detalhado no Quadro a seguir:

Quadro 1 - Novas diretrizes e considerações do DUA.



Fonte: CAST (2024).

2.1.2. *Framework*: concepções sobre o repensar docente a partir da perspectiva do DUA

O CAST disponibilizou, em 2018, a versão 2.2 das diretrizes do DUA em seu *site* oficial, consolidando princípios fundamentais que orientam a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Conforme destaca o próprio CAST (2018, p. 1), “as diretrizes do DUA são recursos dinâmicos que continuamente são aperfeiçoados com base em novas pesquisas e no *feedback* dos profissionais que elevam à prática no cenário internacional”, o que evidencia o caráter processual e

não prescritivo do *framework*. Essa compreensão reforça a natureza evolutiva do DUA e fundamenta as atualizações posteriores, culminando na versão 3.0, publicada em 2024, que amplia e aprofunda os princípios já estabelecidos ao incorporar, de forma mais explícita, dimensões relacionadas à identidade, ao pertencimento e à equidade educacional.

Essas diretrizes têm como bases pesquisas científicas, contribuições de professores – entendidos como desenvolvedores das propostas curriculares –, pais e outros profissionais envolvidos na prática docente. Elas oferecem um conjunto de sugestões concretas aplicáveis a qualquer disciplina ou área de conhecimento, assegurando que cada estudante tenha acesso a possa participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras (Sebastián-Heredero; Góes; Góes, 2024, p.17).

Em continuidade, o lançamento da versão 3.0 representou um marco internacional, fruto de uma colaboração global que atualizou e expandiu os princípios do DUA (Cast, 2024). Segundo Mendoza e Gonçalves (2023), “o *framework* UDL do CAST consiste em orientações que servem como guia aos professores para criar objetivos educacionais e desenvolver métodos, materiais e avaliações pedagógicas que funcionem ‘com’ e ‘para’ todos”, ou seja, para que todos os estudantes possam ter sucesso na aprendizagem.

Na perspectiva atual, o DUA não se configura como um modelo prescritivo ou uma solução padronizada, mas sim como um *framework* flexível e responsivo que orienta o planejamento pedagógico a partir da variabilidade dos estudantes. Conforme o CAST (2024), trata-se de uma abordagem que pode e deve ser continuamente ajustada aos diferentes contextos, identidades e necessidades dos aprendizes, contribuindo para a redução de barreiras à aprendizagem e para a ampliação das oportunidades de participação, pertencimento e acesso ao conhecimento.

Ao compreender o DUA como um *framework* flexível e não prescritivo, evidencia-se a necessidade de revisão contínua das práticas pedagógicas. A atualização das diretrizes 3.0 reforça a antecipação da variabilidade dos estudantes no planejamento, orientando experiências de aprendizagem que promovam acesso, participação e pertencimento. Assim, o alinhamento aos princípios do DUA amplia as oportunidades de envolvimento efetivo dos estudantes PEE nas atividades propostas para todos (CAST, 2024). Essa perspectiva busca contemplar a diversidade do coletivo escolar por meio da oferta de estratégias e abordagens

metodológicas diferenciadas, que possibilitem aos estudantes múltiplas formas de compreender os conteúdos previstos no currículo.

Ao acessar as etapas propostas nas sequências didáticas, os discentes são incentivados a assumir um papel ativo e participativo no processo de aprendizagem. Nesse movimento, a utilização de recursos variados e a promoção de interações entre os estudantes tornam-se fundamentais para a consolidação dos objetivos pedagógicos estabelecidos, assegurando que o percurso metodológico favoreça a inclusão, a equidade e o engajamento de todos.

A presente reflexão parte, portanto, do pressuposto das possíveis barreiras encontradas no cotidiano escolar e as possíveis modificações que se farão necessárias executar a fim de minimizá-las e/ou eliminá-las na busca da concretização dos objetivos propostos em cada etapa, a fim de alcançar êxito no planejamento. As diretrizes do DUA reforçam que tais barreiras impactam de forma mais significativa os estudantes PEE, mas também limitam as oportunidades de aprendizagem de todos, ao restringirem formas de acesso, participação e expressão do conhecimento (CAST, 2024).

De acordo com Libâneo (2013), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que prevê as atividades desde a sua organização até a sua revisão e adequação face aos objetivos propostos”. Quando o planejamento é pensado a partir do que é possível realizar, levando em consideração o que se tem disponível na unidade escolar, bem como o que é possível ampliar e modificar, tende-se a tornar-se um instrumento indispensável para que alcancemos os resultados esperados antes, durante e após a realização das ações previstas para cada etapa das sequências didáticas propostas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O DUA constitui-se como um constructo teórico-prático que tenciona concepções curriculares tradicionais, ao evidenciar que currículos rígidos, concebidos sob a lógica do “tamanho único para todos”, tendem a produzir barreiras não intencionais à aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo, orientado pelos princípios do DUA, deve ser compreendido como uma pluralidade de ideias, estratégias e percursos pedagógicos, planejados a partir da variabilidade dos estudantes e para além de modelos centrados em um currículo único.

Nesse sentido, diferentes contribuições teóricas têm apontado para a superação da noção de adaptação curricular restrita, propondo abordagens mais amplas e inclusivas de organização do currículo (Capellini; Roquejani; Fonseca,

2018) Para tanto, as diretrizes mais recentes do DUA apresentam trinta e seis considerações organizadas a partir de seus princípios norteadores, contemplando barreiras metodológicas e atitudinais, físicas e relacionadas ao uso de recursos didáticos e tecnológicos.

No que se refere ao princípio do engajamento, no que diz respeito ao acesso, é indispensável levar em consideração, no momento do planejamento, ações que acolham diferentes interesses e identidades, por meio da otimização da escolha e autonomia (7.1). Segundo Libâneo (2013), o planejamento docente não apenas organiza as ações de ensino, mas constitui um momento de reflexão e avaliação contínua do processo pedagógico. O mesmo autor sustenta que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2013, p.245).

De acordo com Libâneo, o planejamento precisa ser um momento de reflexão docente sobre as possibilidades de se alcançar os objetivos propostos. Ainda nessa discussão o autor reforça que o planejamento deve ser flexível e deve contemplar a diversidade presente no contexto educacional.

Com relação às considerações relevância, valor e autenticidade (7.2), cultivar a alegria e a diversão (7.3), bem como abordar preconceitos, ameaças e distrações (7.4), no que diz respeito ao princípio do engajamento, com relação ao apoio para planejar ações para sustentar o suporte e a persistência, este prevê ações que esclareçam os significados dos propósitos e dos objetivos (8.1), ou seja, ao iniciar um conteúdo proposto é importante deixar claro o que se pretende ensinar e quais objetivos se pretende alcançar a partir dos conteúdos elencados. Essas considerações destacam a importância de deixar explícito para os estudantes onde se pretende chegar, ou seja, quais são as metas traçadas para a aula, bem como quais serão os possíveis caminhos percorridos para que elas sejam alcançadas, além de destacar quais serão os conteúdos abordados.

Nesta perspectiva, é fundamental registrar e construir, com os estudantes, as expectativas de aprendizagem previstas para as aulas. Nesse momento, além dos registros, que devem ser construídos no coletivo, é o momento de o professor

projetar o que se pretende realizar, seja em um cartaz ou em slides, para que os estudantes os visualizem. Essa prática de tornar os objetivos explícitos e acessíveis a todos reduz a incerteza e apoia a autorregulação, permitindo que o estudante compreenda o propósito da tarefa e monitore seu próprio progresso (Sebastian-Heredero, 2020). Segundo Zerbato e Sebastian-Heredero (2021), a transparência nas metas de aprendizagem é uma estratégia essencial do DUA para garantir que as barreiras de compreensão sejam minimizadas logo no início do processo didático. A consideração de otimizar o desafio e o suporte em seu item 8.2, pressupõe equilibrar o nível de desafio, ou seja, é importante que os estudantes não se sintam frustrados por não conseguirem realizar uma tarefa muito difícil, como também não se sintam entediados ao realizar uma tarefa fácil demais. As tarefas devem estimular o estudante a progredir, promovendo engajamento e desenvolvimento das competências, desde que sejam oferecidos o suporte necessário para que consigam desenvolvê-las. O planejamento da aula deve considerar formas para se manter a persistência e o esforço.

Nessa direção, o professor atua como mediador ao conduzir a definição dos objetivos a serem alcançados, organizar metas de curto e longo prazo, promover a discussão dos critérios de avaliação e ajustar o grau de complexidade das atividades às características e necessidades dos diferentes grupos de estudantes que constituem a sala de aula (Mendes *et al.*, 2018). Tal compreensão dialoga com uma abordagem pedagógica que valoriza métodos e estratégias alinhados às necessidades dos educandos, ao mesmo tempo em que os equipa com os recursos indispensáveis para enfrentar, de forma progressiva, os desafios propostos. Assim, evita-se a proposição de tarefas inalcançáveis, seja pela ausência de recursos, seja pelo descompasso com os níveis de conhecimento dos estudantes, reconhecendo-se que o avanço na aprendizagem ocorre à medida que lhes são garantidas condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Em seu item 8.3 com relação à consideração: Promover a colaboração, a independência e a aprendizagem coletiva corroboram para que o planejamento se concentre em viabilizar práticas entre pares e/ou agrupamentos produtivos que sugerem a troca de experiências entre os educandos, isso significa que, o professor trabalhará, por meio de uma cultura colaborativa dando o suporte necessário para que os estudantes aprofundem em suas discussões. Compete ao professor,

portanto, criar e mediar situações de troca de experiências significativas, promovendo ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, o docente deixa de ocupar o lugar de detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador do processo educativo, enquanto os estudantes assumem o protagonismo em sua própria trajetória de aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos na produção e ressignificação dos saberes escolares.

Com relação às considerações apresentadas nos itens (8.4) Promover o pertencimento à comunidade e oferecer *feedback* orientado para a ação (8.5) estas valorizam todo o percurso que os estudantes fazem para alcançar os objetivos propostos e ressaltam a importância de propor os ajustes necessários a partir daquilo que se é construído. Nesta perspectiva o professor deverá acolher todas as formas que os estudantes encontram para demonstrar o conhecimento e, partir do que já sabem, reconstruir e/ou ressignificar, a fim de valorizar os esforços e os conhecimentos dos estudantes e assim colaborar com o processo de construção da aprendizagem de todos.

No que diz respeito às funções executivas para planejar ações para a competência emocional, esta prevê algumas considerações indispensáveis para que um bom planejamento seja possível, são elas: Reconhecer expectativas, crenças e motivações (9.1); Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros (9.2); Promover a reflexão individual e coletiva (9.3); Cultivar a empatia e as práticas reparativas de emoções (9.4). Tais considerações reforçam a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes para, a partir deles, fomentar futuras discussões.

Como considerações, atreladas ao princípio do engajamento, que pressupõe estratégias voltadas à sensibilização dos estudantes, torna-se fundamental despertá-los para a construção coletiva dos conteúdos propostos. Essas considerações reforçam a importância do elo entre o objeto de estudo, as abordagens metodológicas e as relações estabelecidas entre todos os envolvidos, uma vez que tais elementos impactam diretamente o processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, pensar em estratégias que aproximem todos os estudantes e os insiram, de forma ativa, no contexto de ensino e aprendizagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Em relação ao princípio da Representação, no que diz respeito ao acesso para planejar ações para a percepção, este pressupõe considerações indispensáveis para oportunizar suporte para personalizar a exibição de informações (1.1); Promover múltiplas formas de perceber informações (1.2); Retratar a diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana (1.3). Tais considerações ressaltam a importância de atender a diversidade de maneira universalista. Nesse sentido, a apresentação de um objeto de ensino sob múltiplas perspectivas é fundamental para contemplar a pluralidade cognitiva presente na sala de aula. Sob a ótica da Teoria das Inteligências Múltiplas, o professor deve atentar-se às variadas formas de processamento e expressão do conhecimento, reconhecendo que os estudantes possuem perfis distintos de aprendizagem. Conforme assevera Gardner (1994, 2010), os indivíduos mobilizam diferentes potenciais, como as inteligências espacial, linguística, cinestésico-corporal ou lógico-matemática, o que demanda uma prática pedagógica que não se restrinja ao modelo verbal-escrito tradicional, mas que ofereça diversos caminhos para a apreensão do conteúdo. Por isso, é importante viabilizar os conteúdos sobre várias óticas, oportunizando várias formas para que eles compreendam o que se pretende comunicar.

O material digital disponibilizado no Currículo Paulista configura-se como um recurso estratégico para a promoção da acessibilidade aos conteúdos curriculares previstos. Correspondente à versão digital do material físico utilizado pelos estudantes, esse recurso amplia significativamente as possibilidades de apresentação das informações, ao oferecer múltiplos meios de acesso ao conhecimento. Sua principal função consiste em ampliar o repertório pedagógico dos professores, disponibilizando um instrumento que favorece a inclusão de todos os estudantes no contexto do ensino e aprendizagem na sala de aula comum.

Por meio desse material, torna-se possível a inserção de legendas, o ajuste de fontes, a incorporação de vídeos e a adaptação da linguagem, de modo a responder às diferentes necessidades, ritmos e perfis de aprendizagem, contribuindo, assim, para a construção de práticas pedagógicas equitativas e acessíveis. As estratégias multissensoriais configuram-se como recursos pedagógicos relevantes no contexto da educação inclusiva, uma vez que potencializam a compreensão dos estudantes com deficiência, sobretudo daqueles

que enfrentam desafios na linguagem verbal, nos processos de leitura e na produção escrita (Silva; Mercado, 2025).

Com relação ao apoio para planejar ações sobre linguagem e símbolos este traz considerações importantes para o momento do planejamento, são elas: Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem (2.1); Simplificar a decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.2); Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3); Abordar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos (2.4); Ilustrar por meio de formas variadas de mídias (2.5). Estas considerações valorizam cada forma de ser e entender o mundo e compreende que as diferenças devem nos aproximar e não o contrário. Contudo, caberá ao professor fazer os ajustes necessários a fim de estreitar os saberes advindos de diferentes lugares e meios.

No que se refere às funções executivas relacionadas ao planejamento das ações para a construção do conhecimento, como conectar o conhecimento prévio ao novo aprendizado (3.1); destacar e explorar padrões, recursos críticos, grandes ideias e relações (3.2); trabalhar múltiplas formas de conhecer e de atribuir significado (3.3); e maximizar a transferência e a generalização (3.4), pressupõe-se que o professor contextualize o objeto de conhecimento à realidade dos estudantes, estabelecendo uma relação de sentido a partir dos saberes que eles já possuem. Sabe-se que cada estudante traz consigo conhecimentos construídos a partir dos contextos sociais, culturais e educacionais nos quais está inserido. Assim, é fundamental que, com base no que os estudantes já sabem sobre determinado conteúdo, sejam apresentadas a proposta didática e os objetivos que se pretende alcançar. Ao abordar as características do gênero textual fábula, torna-se imperativo que a prática pedagógica acolha as diferentes percepções e repertórios culturais trazidos pelos estudantes, considerando a pluralidade dos contextos que os cercam. Sob a ótica dos multiletramentos, a leitura e a interpretação de um gênero não são processos neutros, mas atravessados pelas experiências sociais e pelas variadas mídias que compõem o cotidiano do estudante. Conforme assevera Rojo (2012), o ensino de linguagens deve partir da diversidade de culturas e linguagens presentes na sala de aula, garantindo que o objeto de estudo, no caso, a fábula, seja ressignificado a partir das múltiplas semioses e vivências dos estudantes, em consonância com os princípios de representação e engajamento do DUA.

Por sua vez, o princípio de Ação e Expressão, especialmente no que diz respeito ao acesso para planejar ações de interação (4), à variação e ao respeito aos diferentes métodos de resposta, navegação e ação (4.1), bem como à otimização do acesso a materiais acessíveis, tecnologias e recursos assistivos (4.2), convida à revisão das formas como o ensino é planejado e de como se compreende o conceito de que todos os estudantes são diferentes. Essa perspectiva implica repensar não apenas as estratégias de ensino, mas também a oferta de múltiplos modos para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem. Embora não seja possível controlar a maneira como cada estudante aprende, é possível, a partir das considerações aqui apresentadas, ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

De acordo com Heredero (2020), é fundamental compreender que as formas de ação e expressão envolvem uma ampla gama de estratégias, práticas e modos de organização, o que evidencia as particularidades e diferenças presentes entre os estudantes. Sendo assim, é indispensável lançar mão de todos os recursos palpáveis e manipuláveis existentes no contexto educacional, bem como todos os recursos tecnológicos, indispensáveis na nova era digital na qual todos nós estamos inseridos. Essas considerações nos permitem refletir sobre como apresentar um recurso educacional que faça sentido, para nós professores e para os estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo ao final de cada proposta didática um produto concreto do que foi trabalhado.

Em relação ao apoio para planejar ações para Expressão e Comunicação (5); Usar várias mídias para comunicação (5.1); Usar vários recursos para construção, composição e criatividade (5.2); Desenvolver caminhos com suporte graduado para prática e desempenho (5.3) e Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação (5.4). Estes preveem que apresentemos o objeto de ensino por meio de variados recursos. É importante destacar que cada estudante apresenta modos singulares de apreensão dos conteúdos trabalhados; portanto, torna-se inadequado conceber uma única forma de apresentação ou desenvolvimento desses conteúdos. O material do estudante, por exemplo, é um suporte para contribuir com a sistematização dos conteúdos desenvolvidos, contudo, para além da sistematização existem as etapas que se fazem necessárias trilhar para que os estudantes sejam capazes de sistematizar os conhecimentos adquiridos. Previamente à etapa de registro e sistematização da interpretação

textual em suportes convencionais, como o livro didático, é imprescindível que o *design* pedagógico assegure o acesso ao objeto de estudo por meio de múltiplos formatos e linguagens. Tal estratégia garante que a apreensão do sentido não seja obstaculizada pela rigidez do suporte, mas sim potencializada pela diversidade de meios, sejam eles audiovisuais, digitais ou multimodais. Ao diversificar as formas de apresentação do texto, o docente cumpre o princípio da representação, transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço acessível onde a construção de significados precede e fundamenta a produção formal solicitada ao estudante (Rojo, 2012; Sebastian-Heredero, 2020).

Finalizamos com as funções executivas para planejar ações para desenvolvimento de estratégias (6); Estabelecer metas significativas (6.1); Antecipar e planejar os desafios (6.2); Organizar informações e recursos (6.3); Aprimorar a capacidade de monitorar o progresso (6.4) Questionar práticas excludentes (6.5). Tais considerações reforçam a maneira de como devemos avaliar. A avaliação do processo de aprendizagem se dá ao longo de todo o percurso.

Assim como cada indivíduo possui características próprias, também suas escolhas, formas de expressão, percepções, abstrações e interpretações da realidade diferem entre si. Isso evidencia a necessidade de os professores reconhecerem que não há um único método ou momento adequado para avaliar os estudantes, que estão em constante desenvolvimento, buscando consolidarem-se como seres singulares, autônomos e capazes de regular sua própria conduta, mesmo diante das diferenças (Souza; Macedo, 2012). Nesse sentido, torna-se essencial acolher as diversas formas de expressão da aprendizagem, reconhecendo que cada um manifesta seus saberes de maneira singular. A partir dessas manifestações, o professor pode identificar necessidades e propor os devidos ajustes ao processo de ensino.

É amplamente reconhecido que o desenvolvimento dos estudantes ocorre de forma contínua, portanto, a avaliação bimestral não deve ser compreendida como o único instrumento de análise do desempenho escolar. Faz-se necessário, assim, estabelecer critérios avaliativos que superem o modelo tradicional, considerando aspectos como a participação nas aulas, a realização das atividades propostas, a assiduidade, as interações entre os pares, entre outros elementos que o docente julgar pertinentes. Com base nesses critérios, é possível construir uma média avaliativa mais justa e representativa, capaz de evidenciar o progresso dos

estudantes e oferecer subsídios para que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas. Na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação deve assumir caráter contínuo, formativo e processual, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo e considerando múltiplos indicadores de aprendizagem, como participação, envolvimento e progressos individuais.

Mendes *et al.* (2023) defendem que práticas avaliativas inclusivas precisam reconhecer a variabilidade dos estudantes e utilizar diferentes instrumentos e critérios, evitando modelos classificatórios e excludentes. De modo convergente, o CAST (2018; 2024), por meio das diretrizes do DUA, enfatiza a necessidade de avaliações flexíveis, integradas ao ensino e alinhadas a múltiplas formas de ação e expressão, de modo a reduzir barreiras curriculares e promover aprendizagens equitativas.

O processo avaliativo, por sua vez, pressupõe decisões constantes sobre os caminhos a serem trilhados, uma vez que pode ser necessário redirecionar estratégias e abordagens para favorecer o avanço da aprendizagem. Esse movimento contínuo favorece o crescimento do professor como mediador e fortalece o protagonismo dos estudantes em sua trajetória formativa. “Uma avaliação realizada apenas em etapas estanques da formação dos alunos desconsidera o caráter processual, portanto histórico, da apropriação dos conceitos e nega a historicidade humana, o que resulta em exclusão, que traduzimos neste trabalho como marginalização [...]” (Souza; Macedo, 2012, p. 279).

Ao priorizar o acompanhamento do percurso formativo dos estudantes, a avaliação permite reconhecer os avanços obtidos, analisar a efetividade das estratégias adotadas e identificar os elementos que necessitam de aprofundamento, articulando-se aos pressupostos do DUA (Michels, 2011; Silva; Mercado, 2025).

3. ENSINO COLABORATIVO: FORTALECENDO A PARCERIA DOCENTE NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Esta seção inicia-se com uma análise reflexiva acerca das relações estabelecidas no contexto das unidades escolares entre o professor da sala de aula comum e o professor atuante no AEE, compreendendo essa articulação como condição fundamental para a qualificação do ensino e para a potencialização dos processos de aprendizagem dos estudantes PEE no contexto da sala de aula comum.

O Ensino Colaborativo é concebido como um modelo de prestação de serviços que se apresenta como uma alternativa às atividades desenvolvidas pelas (SRMs), buscando atender às necessidades de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e apoiar a prática docente de forma colaborativa (Stoppa *et al.*, 2020). Também conhecido por coensino, o Ensino Colaborativo, surgiu nos Estados Unidos no final da década de 1980 com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares. Desde então, essa abordagem tem sido reconhecida como uma estratégia educativa promissora para favorecer a aprendizagem em contextos inclusivos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019).

O ensino colaborativo e/ou coensino ainda é uma prática nova no Brasil e vem ganhando destaque nos estudos sobre educação inclusiva, o que se deve ao fato de reconhecermos que práticas colaborativas poderão assegurar um modelo de ensino inclusivo. A atuação articulada entre o professor especialista em Educação Especial e o professor da classe comum possibilita uma aproximação efetiva com o currículo escolar tal como ele se concretiza no cotidiano da sala de aula, favorecendo a elaboração de estratégias pedagógicas e de recursos diferenciados que ampliam as possibilidades de apropriação do conhecimento por todos os estudantes, em especial aqueles PEE.

Conforme destacam Capellini e Zerbato (2022), essa dinâmica colaborativa, desenvolvida em contextos reais de ensino, qualifica a intencionalidade pedagógica e contribui para a superação de práticas fragmentadas, comumente associadas aos atendimentos realizados de forma isolada nas SRMs. Nessa perspectiva, não apenas os docentes têm a oportunidade de refletir criticamente sobre suas práticas, mas, sobretudo, os estudantes ampliam suas possibilidades de aprofundamento das

aprendizagens, uma vez que essa abordagem se fundamenta no trabalho articulado entre os docentes. Assim, torna-se urgente a adoção de abordagens pedagógicas que valorizem e promovam, por meio da colaboração, o trabalho conjunto, com vistas à potencialização do ensino e da aprendizagem no contexto da sala de aula comum (Capellini; Zerbato, 2022).

Esse modelo fundamenta-se numa abordagem social que reconhece a necessidade de transformação da escola e de elevação da qualidade do ensino ofertado na sala de aula comum, local em que o estudante permanece durante a maior parte de sua jornada escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2014). As práticas pedagógicas, quando planejadas e sistematizadas, por meio de uma cultura colaborativa, poderão promover não só o compartilhamento de ideias e estratégias metodológicas, mas potencializar as aprendizagens dos estudantes PEE, sobretudo no contexto da sala de aula comum.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da sala de aula comum nem sempre respondem, de forma satisfatória, às necessidades educacionais dos estudantes PEE. Nesse contexto, torna-se fundamental investir na qualificação do professor da sala de aula comum, de modo a possibilitar a avaliação do quanto uma escolarização efetivamente estruturada na classe regular pode contribuir para o processo educativo desses estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2024).

Sob essa perspectiva, o planejamento pedagógico fundamentado em uma abordagem colaborativa amplia as possibilidades de acesso e participação de todos os estudantes nos conteúdos curriculares, sustentado por uma intencionalidade pedagógica que favoreça o avanço nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme destacam Mendes e Malheiro (2012, p. 349):

[...] o trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Para além do atendimento individualizado, os estudantes PEE passam a participar das mesmas propostas de ensino em um contexto inclusivo, o que possibilita que os objetos de conhecimento sejam apresentados, discutidos e trabalhados sob diferentes perspectivas, com o uso de abordagens e recursos diversificados. Tal organização pedagógica favorece uma compreensão mais

aprofundada dos conteúdos por todos os estudantes, configurando-se como uma prática que, na maioria das vezes, se mostra inviável quando conduzida por um único professor, sobretudo diante da heterogeneidade presente nas salas de aula comuns. É importante ressaltar o quanto o professor da sala de aula comum necessita da parceria dos professores do AEE e/ou do ensino colaborativo para a promoção de abordagens universalistas, com o objetivo de promover o acesso ao conhecimento por múltiplas formas.

De acordo com Capellini e Zerbato (2022), o ensino colaborativo não segue um modelo único de organização, pois sua implementação depende das características específicas da turma, das necessidades dos estudantes e das estratégias adotadas pelos professores para promover a aprendizagem compartilhada e inclusiva. Para as autoras, a forma como o trabalho será desempenhado dependerá de como o contexto escolar está organizado, ou seja, no ensino colaborativo, a definição das estratégias de atuação ocorre de forma conjunta entre os professores, que decidem coletivamente as melhores formas de conduzir o trabalho pedagógico. Esse processo é dinâmico e pode ser constantemente reavaliado, conforme os objetivos educacionais que se pretende alcançar (Capellini; Zerbato, 2022).

Por se constituir em uma proposta pautada na colaboração e no trabalho conjunto entre os profissionais da escola, especialmente entre os docentes, é essencial que haja um tempo reservado, preferencialmente diário, para o planejamento compartilhado, a troca de ideias e a reflexão conjunta. Essa prática torna-se ainda mais necessária quando o professor do AEE não permanece integralmente em sala de aula com o docente da sala comum (Capellini; Zerbato, 2022). Não há como pensar em educação inclusiva sem deixar destacar as barreiras que impedem que de fato ela aconteça.

Um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos estudantes PEE tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro da escola de ensino comum, e isso tem como consequência uma responsabilização dos professores da sala de aula para enfrentar mais este desafio, que se soma a tantos outros que eles enfrentam dentro do sistema escolar, como por exemplo o trabalho em dois ou três turnos, salários baixos, número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de material, formação deficitária, entre outros (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.31).

As autoras propõem uma reflexão crítica sobre como a desvalorização dos profissionais da educação reverbera na implementação de práticas inclusivas, constituindo-se como uma barreira atitudinal tão paralisante quanto às barreiras arquitetônicas. No cenário atual, essa precarização docente muitas vezes alimenta o desânimo e a resistência a novos modelos pedagógicos. Entretanto, revisar as estratégias de ensino e aprendizagem voltadas aos estudantes PEE não deve ser visto como um fardo adicional, mas como um convite para que o professor fortaleça sua função pedagógica. Isso implica superar a cultura da "culpabilização", que ora recai sobre o estudante, ora exclusivamente sobre o sistema, para adotar uma postura de investigação e redesenho da própria prática.

Sob essa perspectiva, a educação escolar cumpre seu papel transformador ao promover uma formação crítica que possibilite a todos os indivíduos, independentemente de possuírem ou não deficiências, interagir de forma ativa e propositiva na sociedade. Ao fundamentar o fazer docente na autonomia e na eliminação de barreiras, a escola deixa de ser um espaço de exclusão para se tornar um ambiente de desenvolvimento pleno, onde o aprendizado é garantido por meio de relações sociais sólidas e mediadas por uma intencionalidade pedagógica inclusiva (CAPELLINI; ZERBATO, 2022).

Assim, torna-se indispensável repensar e ressignificar as práticas de ensino, de modo que os estudantes se sintam pertencentes a um grupo e efetivamente incluídos ao coletivo escolar. O acolhimento assume papel central nesse processo, ao possibilitar que os estudantes PEE se reconheçam como participantes ativos de sua trajetória formativa, compreendendo que as diferenças individuais constituem um valor e que é na diversidade que se constroem, reafirmam e transformam identidades e objetivos de desenvolvimento pessoal.

A consolidação de uma educação escolar inclusiva não se sustenta apenas em diretrizes normativas ou em posturas favoráveis à inclusão, mas requer a implementação de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos estudantes PEE, compreendendo a diversidade como princípio estruturante do ensino e não como uma condição excepcional (Silva; Mercado, 2025). Desse modo, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva exige práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, comprometidas não apenas com o acesso, mas, sobretudo, com a

permanência, a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos. Nesse contexto, estudantes que anteriormente não frequentavam a classe comum, ou que estavam restritos a escolas e/ou classes especiais, passam a ser atendidos nas escolas regulares, o que amplia e aprofunda as discussões acerca das estratégias pedagógicas e das práticas educativas necessárias para garantir a participação e a aprendizagem de todos (Capellini; Zerbato, 2022).

4. O DUA E O SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADAS SSMC NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As metodologias empregadas na sala de aula comum, sobretudo aquelas relacionadas aos ajustes curriculares por níveis de aprendizagem, assumem papel determinante na superação de práticas homogeneizadoras e na promoção de processos educativos que reconheçam e valorizem a diversidade dos estudantes.

Parte-se do entendimento de que os estudantes diferem em suas formas de compreender e atribuir significado aos conteúdos propostos. E, nesse contexto, a adoção de estratégias tradicionais, pautadas na oferta homogênea das mesmas práticas para todos os estudantes seja nos sistemas de ensino, nos serviços de apoio, nas ações de reforço ou no AEE, mostra-se insuficiente para atender à diversidade presente no ambiente escolar. Torna-se, portanto, imprescindível conceber e implementar novos modelos de apoio aos estudantes, capazes de responder de maneira mais efetiva às múltiplas necessidades educacionais identificadas (Mendes *et al.*, 2023).

Nessa direção, o SSMC propõe transformações nas instituições de ensino a partir de uma reorganização do contexto escolar, visando à superação de modelos de caráter tradicional e remediativo, os quais se revelam insustentáveis diante das demandas educacionais contemporâneas (Mendes *et al.*, 2023). Diante disso, os ajustes curriculares devem orientar-se pela lógica do acesso ao conhecimento, considerando o que cada estudante necessita para alcançar a compreensão, a participação ativa e a aprendizagem significativa. O SSMC propõe que os ajustes ocorram por níveis de aprendizagem, de acordo com os conteúdos previstos no currículo, a fim de alcançar a todos.

Reconhecendo a singularidade de cada estudante, o docente deve promover um ambiente que valorize a diversidade. Isso implica estar aberto a diferentes formas de expressão, comunicação e avaliação, garantindo que cada estudante possa participar plenamente da experiência de aprendizagem, independentemente de suas habilidades ou limitações (Benedetti; Manjunski, 2024, p. 347).

Os autores convidam-nos a refletir sobre as diferentes maneiras que os estudantes encontram para compreender determinado conteúdo e nos chamam a

atenção para as diversidades existentes no contexto da sala de aula comum para a garantia de uma educação que respeite as diferenças, sobretudo no contexto inclusivo. Na busca por uma educação inclusiva, Mendes *et al.* (2023) ressaltam que a superação dos modelos centrados em práticas especializadas requer a adoção de abordagens universalistas e colaborativas.

Nessa direção, o SSMC emerge como uma estrutura organizacional que articula princípios do DUA, ao propor diferentes níveis de apoio pedagógico que se ajustam às necessidades dos estudantes. Essa perspectiva, sustentada por práticas colaborativas entre profissionais da educação, permite prevenir barreiras à aprendizagem e à participação, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao currículo comum e oportunidades reais de desenvolvimento.

De acordo com Mendes *et al.* (2023), o SSMC propõe uma reorganização estrutural das instituições de ensino, orientando-as para práticas mais dinâmicas e responsivas às demandas contemporâneas da educação. Essa abordagem busca romper com modelos tradicionalistas de caráter remediativo, promovendo uma gestão pedagógica sustentável, centrada na prevenção das dificuldades e na promoção de aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Sob essa ótica, o SSMC alinha-se aos princípios do DUA à medida que propõe uma estrutura flexível que valoriza a diversidade e reconhece as múltiplas formas de aprender e participar. A integração entre ambos os referenciais favorece a construção de ambientes educacionais inclusivos, nos quais o ensino é planejado para atender à pluralidade de sujeitos e não apenas para adaptar-se às exceções. Além disso, a efetivação desse modelo requer o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, gestores e demais profissionais da escola, possibilitando o compartilhamento de saberes, a corresponsabilidade nas decisões pedagógicas e o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. É um convite para que possamos romper com modelos tradicionais, ou seja, oferecer mais do mesmo, sem a intencionalidade pedagógica prevista para esta modalidade de ensino.

De acordo com Carta (2019, p.3), por meio do SSMC:

1. Todas as crianças podem aprender e realizar quando recebem educação de alta qualidade e suportes para atender às suas necessidades.
2. A instrução deve se concentrar em objetivos acadêmicos e comportamentais.

3. As crianças que apresentam sinais de atraso devem ser identificadas o mais cedo possível e receber um nível de intensidade instrucional que corresponda às suas necessidades.
4. As intervenções para atender às necessidades devem ser planejadas por equipes colaborativas que incluam pais, administradores, professores e outros funcionários de ensino, e devem ser guiadas pelos dados dos alunos e informadas por práticas baseadas em evidências.
5. As respostas das crianças à intervenção devem ser continuamente monitoradas, e regras de decisão explícitas baseadas em dados devem estar em vigor para fazer ajustes na intervenção.
6. Toda intervenção deve ser baseada na prática baseada em evidências implementadas com fidelidade.

Conforme apontam Mendes *et al.* (2023), o SSMC não se restringe ao atendimento de estudantes PEE. Sua proposta fundamenta-se na melhoria do contexto educacional como um todo, buscando estratégias eficazes que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, ao considerar tanto as particularidades individuais quanto os aspectos coletivos presentes no ambiente escolar.

Ainda de acordo com as orientações apresentadas, a implementação do SSMC converge com os princípios do DUA, uma vez que ambos têm como fundamento a universalidade do ensino e o reconhecimento de que cada estudante é único em suas formas de aprender. Nessa perspectiva, torna-se necessário apresentar estratégias de planejamento inclusivo que possam ser implementadas no contexto da unidade escolar, favorecendo uma educação equitativa e acessível a todos.

Considerando que a proposta se destina a todos os estudantes, é essencial reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, elemento central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas (Mendes et al., 2023). O reconhecimento das diferenças não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece a construção de um espaço educativo mais democrático e acolhedor.

Outro aspecto relevante diz respeito à parceria entre os professores no desenvolvimento de planejamentos mais assertivos. A colaboração entre docentes, profissionais que atuam na escola, equipe gestora e famílias é fundamental para que os estudantes avancem em seus percursos de aprendizagem e, para além da sala de aula, consigam atribuir sentido e significado aos objetos de ensino estudados.

A escola, enquanto instituição formal de ensino, desempenha papel central no processo de construção do conhecimento dos estudantes, pois é nesse espaço que

eles têm a oportunidade de criar, recriar e aprimorar saberes advindos dos contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos. Nesse cenário, o papel da escola como um todo é decisivo para a consolidação de práticas pedagógicas exitosas e para a ressignificação de métodos tradicionais e descontextualizados.

A articulação efetiva entre o AEE e a sala de aula comum é fortalecida por meio do planejamento pedagógico colaborativo, que vai além de encontros pontuais e pressupõe a organização de rotinas contínuas de diálogo, reflexão e construção conjunta de práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem (Silva; Mercado, 2025).

De acordo com Carta (2019), o modelo de SSMC baseia-se na oferta articulada de diferentes níveis de apoio educacional, estruturados conforme as demandas apresentadas pelos estudantes. Essa organização possibilita responder de forma mais precisa e eficiente às diversas necessidades de aprendizagem, promovendo intervenções adequadas e proporcionais ao nível de suporte requerido por cada estudante. Sendo assim, três camadas, ou níveis de suporte, são definidas. Conforme Mendes *et al.* (2023). O nível 1 constitui o eixo estruturante do SSMC, pois contempla todos os estudantes no processo de ensino. Nesse nível, as práticas pedagógicas são planejadas a partir de evidências científicas, o que garante a implementação de estratégias inovadoras e eficazes para promover a aprendizagem e a participação de todos, reforçando o caráter universal e inclusivo da proposta educacional. Este nível reforça a ideia de que todos os estudantes terão acesso aos conteúdos propostos no currículo, mas de maneira intencional e com métodos e práticas inovadoras, a fim de alcançar a todos.

O nível 2 do SSMC é direcionado aos estudantes que apresentam defasagens em relação ao ano escolar que frequentam. Nesse âmbito, o planejamento pedagógico requer atenção especial a aspectos que envolvem tanto a organização das atividades quanto o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Para isso, propõe-se o trabalho em pequenos grupos, com ampliação do tempo destinado às explicações e à execução das tarefas, de modo a favorecer a compreensão e o avanço desses estudantes (Mendes *et al.*, 2023).

Os autores chamam a atenção para a parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE, que devem estar alinhados com a mesma proposta curricular e mesma intencionalidade pedagógica. Reforçam, ainda, que os

atendimentos, que ocorrem na SRM, devem potencializar as aprendizagens dos estudantes PEE, a fim de que consigam avançar satisfatoriamente.

A realização sistemática de encontros entre professores da sala comum e do AEE, com periodicidade definida e objetivos pedagógicos claros, favorece a consolidação de práticas colaborativas no contexto escolar. Conforme assinala Nóvoa (2017), a profissionalização docente está intrinsecamente relacionada ao trabalho coletivo, à troca de experiências e à construção conjunta de respostas pedagógicas aos desafios do ensino, perspectiva reafirmada por Silva e Mercado (2025).

Esse nível também sugere que os professores trabalhem com agrupamentos produtivos em sala de aula e destaca a importância da socialização no processo de construção da aprendizagem dos estudantes. Vale destacar também que os agrupamentos produtivos, nem sempre seguirão o rigor dos níveis de aprendizagem. Essa organização dependerá da intencionalidade pedagógica e dos objetivos previstos. Quando agrupados em diferentes níveis é possível que os estudantes construam trocas significativas, desde que exista a parceria colaborativa para apoiar e mediar este percurso.

O nível 3 do SSMC é voltado aos estudantes que apresentam histórico de reprovação ou dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem. Nessa etapa, os apoios ofertados assumem caráter mais intensivo e personalizado, podendo ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos. As intervenções demandam um planejamento mais detalhado, com estratégias de ensino estruturadas, acompanhamento sistemático e expectativas claramente definidas para promover avanços significativos no desempenho escolar (Mendes *et al.*, 2023).

O nível 3 do SSMC envolve ações mais individualizadas e direcionadas, com ênfase na recuperação de habilidades em atraso, sempre articuladas aos conteúdos do currículo. Esse nível evidencia também a relevância da atuação do professor do ensino colaborativo, que deve mediar as atividades por meio de uma cultura de trabalho conjunto. Os estudantes enquadrados neste nível correspondem aproximadamente a 5% do total da classe (Mendes *et al.*, 2023).

Para materializá-lo, é necessário reorganizar a escola, identificar os serviços, recursos e apoios humanos e materiais oferecidos aos/as alunos/as, visando construir, de acordo com a realidade escolar, os apoios gradativos. Dessa forma, objetiva-se compreender e operacionalizar os componentes, pilares e princípios do SSMC de

forma mais assertiva, a fim de eliminar as barreiras à aprendizagem e apoiar os resultados bem-sucedidos dos/as alunos/as (Mendes *et al.*, 2023, p. 81).

Nessa direção, a implementação do SSMC exige uma reorganização estrutural e pedagógica da escola, fundamentada em processos colaborativos entre os diferentes profissionais da educação, especialmente entre o professor da classe comum e o professor do AEE. Tal reorganização implica o mapeamento sistemático dos serviços, recursos e apoios humanos e materiais disponíveis, possibilitando a construção de apoios gradativos, flexíveis e responsivos às necessidades educacionais dos estudantes, conforme a realidade de cada contexto escolar (Mendes *et al.*, 2023, p. 81).

Essa lógica de apoio progressivo dialoga diretamente com os princípios do DUA ao priorizar a eliminação de barreiras curriculares desde o planejamento, ampliando as oportunidades de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes (Heredero, 2019; Bock, 2020). Ademais, conforme destaca Fonseca (2018), os ajustes curriculares, quando compreendidos como estratégias pedagógicas, planejadas e compartilhadas, constituem-se em elementos centrais para a efetivação de práticas inclusivas, reforçando o papel do ensino colaborativo como eixo estruturante para a operacionalização do SSMC.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1. Organização e Etapas do Percurso Metodológico

O delineamento metodológico desta investigação foi estruturado em etapas sistemáticas, visando garantir a robustez da análise e a coerência entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. A seleção dos instrumentos de coleta e análise foi orientada pelo compromisso com o rigor científico e pela busca de contribuições significativas para o campo da educação inclusiva e para a efetivação dos direitos dos estudantes PEE. Para assegurar a clareza dos procedimentos e o rigor investigativo, as etapas da pesquisa foram organizadas conforme descrito a seguir:

- **Etapas 1: Planejamento e Validação Institucional**

Consistiu na elaboração do projeto, submissão aos órgãos de ética e obtenção das autorizações junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), garantindo o acesso ao campo de pesquisa de forma legal e ética.

- **Etapas 2: Construção e Refinamento dos Instrumentos**

Elaboração dos roteiros de entrevista e dos instrumentos de análise dos cadernos de planejamento, os quais passaram por avaliação de juízes especialistas para assegurar a pertinência das questões frente ao referencial teórico do DUA.

- **Etapas 3: Coleta de Dados (Campo)**

Realização das entrevistas gravadas com os professores da sala comum e do AEE, além do levantamento documental dos cadernos de planejamento. Esta etapa focou na captura da realidade prática e das percepções docentes sobre a inclusão.

- **Etapas 4: Sistematização e Análise dos Dados**

Tratamento das informações coletadas por meio da triangulação de dados e Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a identificação de núcleos de sentido e a construção das categorias de análise.

5.2. Sujeitos da Pesquisa e Critérios de Elegibilidade

A seleção dos participantes foi delineada de forma intencional, visando atender aos objetivos da investigação. O processo de definição dos sujeitos seguiu as etapas descritas abaixo:

- Etapa 1: Definição do público e localização

Participaram desta pesquisa professores regentes do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, atuantes na sala de aula comum, além do professor responsável pelo AEE que atende a referida unidade escolar. Justificativa do recorte: A escolha pelo 3º ano fundamenta-se no fato de ser este um marco pedagógico estratégico e uma etapa passível de retenção (reprovação) no ciclo de alfabetização, exigindo estratégias de ensino mais robustas e inclusivas.

- Etapa 2: Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão

Para garantir a fidedignidade dos dados sobre as práticas inclusivas na sala comum, foram aplicados os seguintes critérios: Critérios de Inclusão: Docentes em pleno exercício na regência de turmas de 3º ano que possuísem, em seu corpo discente, ao menos um estudante PEE regularmente matriculado. Critérios de Exclusão: Foram excluídos da amostra os professores que, embora vinculados ao 3º ano, não lecionassem para turmas com a presença de estudantes PEE no momento da coleta.

- Etapa 3: Procedimentos de Convite e Formalização Ética

Após o mapeamento dos sujeitos que atendiam aos critérios, procedeu-se à fase de sensibilização e formalização: Esclarecimento: Os participantes foram previamente contatados e informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Voluntariado e Consentimento: A concordância em participar deu-se de forma voluntária e espontânea. Protocolo de Proteção: Para assegurar a ética e a transparência, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Apêndice IV deste trabalho, antes de qualquer procedimento de coleta de dados.

5.3. Método, abordagem e instrumento de coleta de dados

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e descritiva, uma vez que busca compreender fenômenos em seu contexto natural, considerando os significados, percepções e interpretações dos sujeitos envolvidos (Gil, 2008). Nesse sentido, tem como propósito analisar aspectos sociais, culturais e comportamentais presentes no contexto escolar, com ênfase nas práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes (PEE). De acordo com Gil (2008), a pesquisa constitui um processo intencional, sistemático e orientado pela busca de

respostas a problemas previamente definidos, contribuindo para a compreensão e explicação da realidade investigada. Entende-se, assim, a pesquisa como um movimento investigativo que possibilita o avanço, o aperfeiçoamento de práticas e a construção de novos caminhos, a partir da relação dinâmica entre sujeito e objeto de estudo (Valle; Ferreira, 2025).

Seu caráter descritivo apresenta-se na busca por retratar, de forma sistemática e rigorosa, as características de uma realidade educacional específica. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das particularidades de determinada população, fenômeno ou experiência, bem como o estabelecimento de possíveis relações entre variáveis, fazendo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 2012). Neste estudo, tal abordagem mostrou-se pertinente para compreender as práticas docentes, as concepções pedagógicas e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar.

As etapas propostas foram organizadas a fim de evidenciar e organizar os instrumentos de coleta de dados, possibilitando maior rigor nas etapas previstas

- **Etapas 1 – Definição dos participantes:**

Inicialmente, foram selecionados os participantes da pesquisa, sendo dois professores da sala de aula comum dos anos iniciais do ensino fundamental (3º ano) e o(a) professor(a) atuante no (AEE).

- **Etapas 2 – Elaboração e realização das entrevistas:**

Na sequência, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo questões relacionadas à prática docente, ao planejamento pedagógico e à atuação colaborativa entre os professores da sala comum e o professor do AEE. As entrevistas foram realizadas com os participantes, considerando a flexibilidade desse instrumento, que possibilita a expressão aprofundada das percepções, experiências e desafios vivenciados no contexto escolar, especialmente no que se refere à inclusão dos estudantes (PEE).

- **Etapas 3 – Análise documental:**

Paralelamente, realizou-se a análise dos cadernos de planejamento dos docentes, com o objetivo de compreender e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

- **Etapas 4 – Análise dos dados:**

A sistematização e o tratamento dos dados coletados foram conduzidos por meio da análise de conteúdo, fundamentada nos pressupostos de Bardin (2016).

Este percurso metodológico envolveu a análise articulada entre as práticas da sala comum e as intervenções do professor atuante no AEE, com foco nos recursos pedagógicos e nas estratégias de acessibilidade mobilizadas. O procedimento técnico organizou-se a partir da triangulação dos dados, o que permitiu o confronto das fontes para garantir a validade das inferências e a profundidade da análise. Na fase de tratamento, procedeu-se à categorização, momento em que os dados brutos foram classificados e agrupados conforme as recorrências e núcleos de sentido identificados. Esse processo permitiu organizar as contribuições dos participantes e as evidências da prática docente em eixos temáticos que sustentam a discussão dos resultados.

5.4. Procedimentos da pesquisa

- **Etapa 1: Elaboração e Validação dos Instrumentos**

Inicialmente, procedeu-se à construção dos roteiros de entrevista, os quais foram submetidos a um rigoroso processo de controle de qualidade e ética:

Avaliação de Juízes: Os roteiros foram analisados por especialistas na área para garantir a clareza e a pertinência das questões. **Aprovação Ética:** Após os ajustes recomendados pelos juízes, os instrumentos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando o cumprimento das diretrizes éticas vigentes.

- **Etapa 2: Aplicação das Entrevistas com Professores da Sala Comum**

Nesta fase, buscou-se traçar o perfil e as percepções dos docentes atuantes nos 3º anos, dividindo-se em dois eixos: **Perfil Docente:** Utilização de um roteiro composto por oito perguntas focadas na trajetória e formação dos participantes. **Análise do Planejamento:** Aplicação de um roteiro específico sobre o caderno de planejamento, contendo nove perguntas, visando compreender como a prática pedagógica é desenhada para a diversidade.

- **Etapa 3: Entrevista com o Professor atuante no AEE**

Dada a natureza colaborativa da inclusão, realizou-se uma entrevista específica com o docente atuante no AEE. Este roteiro foi composto por doze perguntas direcionadas às metodologias de ensino aplicadas aos estudantes PEE durante o contraturno.

- **Etapa 4: Registro e Sistematização para Análise**

Todas as oitivas foram registradas por meio de gravação em áudio para preservar a fidelidade dos relatos e garantir uma análise fidedigna. O tratamento desses dados considerou: Rigor Metodológico: Garantia da transcrição e fidedignidade das respostas. Triangulação das Informações: Cruzamento dos dados obtidos para identificar convergências e divergências no conjunto das respostas, conferindo maior profundidade analítica aos resultados encontrados.

5.5. Aspectos Éticos da Pesquisa

A presente pesquisa foi conduzida em estrita observância aos preceitos éticos que regem as investigações com seres humanos. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente.

Para a regularização do protocolo, foram anexados os roteiros das entrevistas, os instrumentos de análise dos cadernos de planejamento e as autorizações institucionais devidamente assinadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município sede da coleta. A pesquisa encontra-se devidamente aprovada e regularizada sob o protocolo de aprovação nº 7.538.539.

5.6. Contextualizando o local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada no interior do Oeste Paulista. A instituição está situada na periferia da cidade e oferece atendimento educacional desde a Educação Infantil (pré-escola), em regime parcial e integral, até o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, a escola conta com aproximadamente 469 estudantes matriculados, dos quais 18 são identificados como PEE. Esses estudantes são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) por um professor especializado no AEE, com laudos que indicam diagnósticos de Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Köllen de Vrie.

O corpo docente da instituição é majoritariamente formado em Pedagogia, sendo que a grande maioria dos profissionais possui cursos de especialização (pós-graduação lato sensu) e, em menor número, mestrado em diferentes áreas

relacionadas ao campo educacional. A equipe gestora é composta por uma diretora, dois vice-diretores e uma Orientadora Pedagógica (OP).

A escola investigada possui três turmas do 3º ano, todas com estudantes PEE regularmente matriculados. Entretanto, as entrevistas foram realizadas com apenas dois docentes, considerando que a terceira turma é conduzida pela professora regente responsável pela pesquisa. Além disso, vale acrescentar que partimos do pressuposto de que o conhecimento aprofundado do material didático do 3º ano é fundamental para a qualificação do estudo, uma vez que o alinhamento entre teoria e prática possibilita a reflexão crítica e a ressignificação das estratégias de ensino, ancoradas em fundamentos acadêmicos, conceituais e experienciais.

O quadro a seguir sintetiza visualmente este encadeamento, detalhando os objetivos, instrumentos e procedimentos de cada fase:

Quadro 2 - Síntese Metodológica da Pesquisa

Etapas da pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos de coleta de dados	Procedimentos	Dados gerados	Formas de análise
1ª Etapa – Revisão bibliográfica	Mapear soluções e boas práticas em inclusão escolar fundamentadas em práticas universalistas.	Levantamento bibliográfico (artigos, livros, teses e dissertações dos últimos cinco anos).	Definição de descritores, critérios de inclusão e análise qualitativa das produções selecionadas.	Categorias temáticas relacionadas ao DUA, SSMC, ensino colaborativo e práticas inclusivas.	Análise qualitativa interpretativa e categorização temática.
2ª Etapa – Análise documental e teórica	Compreender práticas universalistas e políticas de equidade educacional.	Protocolo de análise documental.	Leitura analítica de documentos normativos e produções teóricas.	Síntese crítica das práticas e concepções sobre inclusão e equidade.	Análise temática e comparativa.
3ª Etapa – Entrevistas (sala comum e AEE)	Analisar abordagens metodológicas inclusivas adotadas na sala comum.	Entrevistas semiestruturadas.	Aplicação, gravação, transcrição e organização das respostas e anonimização dos participantes.	Dados sobre recursos didáticos e tecnológicos para a promoção de práticas inclusivas, inflexibilidade curricular, Ensino colaborativo	Análise de conteúdo (Bardin) e categorização temática entre os professores participantes da pesquisa...
4ª Etapa – Análise dos cadernos de planejamento	Identificar ajustes curriculares e práticas inclusivas.	Roteiro de análise dos planejamentos.	Leitura exploratória, registro em tabela e categorização.	Padrões e lacunas nos planejamentos docentes.	Análise de conteúdo qualitativa e comparativa.
5ª Etapa – Entrevista com professor do AEE	Conhecer o perfil profissional e concepções sobre práticas universalistas do professor atuante no AEE.	Entrevista semiestruturada.	Coleta, transcrição e organização dos dados.	Dados sobre formação docente, planejamento, articulação pedagógica e a importância da família no percurso da aprendizagem dos estudantes PEE.	Análise de conteúdo e síntese interpretativa.
6ª Etapa – Triangulação e produção didática	Elaborar sequência didática bimestral inclusiva na área de linguagens e suas tecnologias.	Ficha de registro e validação dos dados.	Triangulação entre entrevistas e planejamentos.	Subsídios para construção da sequência didática.	Análise de conteúdo, triangulação e síntese interpretativa.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

5.7. Procedimentos para a análise dos dados coletados

Os procedimentos de análise dos dados fundamentaram-se na técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), articulada à triangulação das informações provenientes de diferentes fontes: entrevistas com professores da sala de aula comum, entrevista com o professor responsável pelo AEE e análise dos cadernos de planejamento dos docentes da sala de aula comum. Tal articulação metodológica mostrou-se pertinente por possibilitar o cruzamento e a complementaridade entre distintas perspectivas, ampliando a confiabilidade e a consistência dos dados analisados.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), configura-se como um conjunto de técnicas destinadas à interpretação sistemática dos sentidos expressos nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sua adoção permitiu compreender de maneira aprofundada as práticas pedagógicas desenvolvidas e as percepções dos profissionais acerca dos processos de inclusão escolar, em consonância com os objetivos desta investigação, que buscam analisar de que forma práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a superação de barreiras curriculares.

A organização da análise seguiu os três polos cronológicos propostos por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. Na etapa de pré-análise, buscou-se identificar de que modo os estudantes PEE encontram-se inseridos no contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula comum, bem como verificar a existência de ajustes curriculares necessários ao desenvolvimento das habilidades previstas para essa etapa de escolarização.

Na fase de exploração do material, procedeu-se à análise sistemática dos dados, com o objetivo de compreender se os conteúdos propostos no currículo atendem às necessidades educacionais dos estudantes PEE e se os ajustes realizados consideram suas potencialidades e fragilidades. Já o tratamento dos resultados concentrou-se na interpretação dos dados provenientes das entrevistas e da análise dos cadernos de planejamento, subsidiando a qualificação da proposta pedagógica e a identificação de elementos relevantes para o aprimoramento do Recurso Educacional desenvolvido.

A categoria analítica “Ajustes Curriculares” emergiu do processo de Análise de Conteúdo a partir das entrevistas com professores dos 3º anos do Ensino Fundamental, evidenciando desafios relacionados à adequação dos conteúdos curriculares à diversidade presente na sala de aula comum. Dessa categoria, derivaram as subcategorias “formação docente”, “recursos didáticos e tecnológicos” e “ensino colaborativo”, as quais permitiram aprofundar a análise das condições pedagógicas que sustentam ou limitam a efetivação de práticas inclusivas.

O percurso metodológico adotado oferece a sustentação teórica necessária para o desenvolvimento do produto educacional desta dissertação, materializado em uma (SD) sobre o gênero textual fábula. A elaboração deste recurso foi norteadas pelas diretrizes do DUA e pelo SSMC, operacionalizados sob a perspectiva do ensino colaborativo. Tal estrutura visa oferecer subsídios práticos para metodologias de caráter universalista, assegurando que o planejamento pedagógico responda à diversidade funcional dos estudantes por meio de estratégias previamente articuladas entre a sala comum e o AEE.

Considerando a organização progressiva e intencional de suas etapas, a SD apresenta potencial para qualificar os percursos de aprendizagem de todos os estudantes, especialmente por contemplar etapas já consolidadas em experiências anteriores com outros gêneros textuais, como os verbetes de enciclopédia, o que reafirma a intencionalidade pedagógica da proposta e sua consonância com os achados da pesquisa.

Ademais, por se tratar de um gênero textual transversal aos diferentes anos do ensino fundamental, a fábula amplia as possibilidades de disseminação e aplicação da proposta, favorecendo com que um número crescente de docentes e estudantes se beneficiem dessa proposta inclusiva.

6. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A entrevista inicial aconteceu na sala de aula comum dos anos iniciais do ensino fundamental dos 3º anos no momento do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Esse momento, remunerado, é reservado aos professores para que possam, antecipadamente, separar os materiais que serão utilizados nas aulas, trocar experiências entre seus pares e realizar as correções de tarefas de casa. Ele acontece no horário de entrada dos professores, ou seja, às sete horas da manhã.

Os professores dispõem de 36 minutos destinados à organização e ao planejamento das aulas que serão desenvolvidas ao longo do dia. Esse momento configura-se como um espaço relevante de colaboração pedagógica, no qual os docentes podem dialogar sobre as estratégias de ensino que pretendem adotar, compartilhar materiais e recursos didáticos, bem como refletir coletivamente acerca dos ajustes curriculares necessários, considerando as especificidades e as características de aprendizagem presentes em cada turma.

A pré-análise dos dados coletados foi realizada por meio da leitura dos registros obtidos nas entrevistas realizadas para conhecer o perfil dos professores que estão atuando nos 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental na escola A em um município do Oeste Paulista no ano letivo de 2025.

A escolha desse segmento justifica-se pelo fato de ser uma etapa passível de reprovação, o que evidencia a necessidade de implementar práticas pedagógicas exitosas, voltadas, sobretudo, aos estudantes PEE. Busca-se, com isso, assegurar a aprendizagem de todos os estudantes por meio de propostas educacionais de caráter universalista, contribuindo para a redução e/ou eliminação dos índices de reprovação.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada de estímulos e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil; INEP, 2023, p.87).

Observa-se que um número significativo de estudantes ingressa no 3º ano com dificuldades de aprendizagem e defasagem significativa, mesmo depois de concluir as etapas iniciais do processo alfabetizador. Ressalta-se que a reprovação, nessa etapa, não assegura necessariamente, a superação das lacunas identificadas, tampouco garante a recuperação efetiva das habilidades em defasagem.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias curriculares que estejam alinhadas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, especialmente no que se refere ao fortalecimento das competências fragilizadas. O DUA configura-se, nesse contexto, como um construto teórico que, quando planejado com vistas ao atendimento de todos, pode favorecer a inclusão dos estudantes PEE, assegurando o acesso, a participação e o progresso no processo de aprendizagem. Dessa forma, o foco central reside na reflexão sobre os ajustes curriculares e a adequação das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a inclusão dos estudantes PEE no mesmo contexto educacional de seus pares, por meio de flexibilizações e suportes adequados que potencializem suas interações e trajetórias de aprendizagem, respeitando suas singularidades no âmbito da sala de aula comum.

Após cautelosa revisão dos materiais coletados foi possível identificar ideias convergentes e divergentes entre os dois professores entrevistados no 3º ano dos anos iniciais, que demonstram relação com os dados obtidos também nas entrevistas com o professor atuante no AEE, que fossem significativas para a pesquisa. Posteriormente realizamos a categorização das palavras e frases importantes, de acordo com a sua semântica, agrupando-as na categoria: Ajustes curriculares que se subdivide em: formação docente, recursos didáticos e ensino colaborativo.

6.1. Perfil dos participantes: discussão e triangulação dos dados coletados

A análise das entrevistas com os professores dos 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, em 2025, evidenciou aspectos do perfil docente relacionados à formação profissional, inseridos na categoria “Ajustes curriculares”. Ambos reconhecem a necessidade de qualificação das práticas pedagógicas inclusivas; entretanto, enquanto o Professor A enfatiza a formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a parceria com o professor do AEE, o Professor B destaca a relevância do suporte psicológico aos docentes. Tais perspectivas indicam que a efetivação de práticas inclusivas, em consonância com os princípios do DUA, demanda tanto o aprimoramento pedagógico quanto o apoio interdisciplinar para responder à diversidade presente na sala de aula comum.

Para o professor atuante no AEE, a parceria com a família configura-se como elemento indispensável para o avanço dos estudantes PEE nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. À luz das evidências preliminares, a convergência identificada nos discursos dos participantes aponta indícios de que a formação continuada em serviço, articulada ao suporte pedagógico docente, configura-se como um elemento relevante na atuação dos professores que trabalham com estudantes PEE. Tais indícios dialogam com as contribuições de Mendes et al. (2023), ao sugerirem que a organização de apoios pedagógicos gradativos e contextualizados, conforme os pressupostos do SSMC, demanda investimentos sistemáticos na formação docente e na reorganização do trabalho pedagógico.

Do mesmo modo, essa leitura inicial aproxima-se dos princípios do DUA, ao sinalizar que o planejamento pedagógico, quando sustentado por múltiplas formas de apoio e pela colaboração profissional, pode contribuir para a redução de barreiras curriculares e para a ampliação das oportunidades de participação e aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se que tais apontamentos se configuram como análises iniciais, as quais serão aprofundadas à medida que o processo investigativo avançar, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

A subcategoria “formação docente” sugere conhecer o perfil dos professores dos 3º anos, no que diz respeito a sua formação inicial e continuada bem como a formação do professor atuante no AEE. O professor A tem como formação inicial o curso de graduação em Pedagogia. Com relação à formação continuada, possui especializações nas áreas de Gestão e Orientação Escolar, especialização em Libras e Mestrado em Educação voltado para a formação de professores. Já o professor B possui o Magistério, como formação inicial, graduação em Pedagogia e especialização em: EJA Educação de Jovens e Adultos, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Diante das respostas foi possível evidenciar convergências e divergências. O professor atuante no AEE possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, ABA e em Educação Especial completa, com carga horária de 1300.

Todos os professores participantes da pesquisa possuem formação inicial em Pedagogia e especializações em diferentes áreas; contudo, mesmo com

especialização em Educação Inclusiva, para o professor do AEE, a família é decisiva na construção do percurso escolar dos estudantes PEE, argumentando que, na maioria dos casos, a família não participa da construção da aprendizagem de seus filhos. Na perspectiva do professor, a atuação da família configura-se como elemento essencial no processo de desenvolvimento do estudante PEE, sendo fundamental que esta estabeleça uma relação de parceria com os professores da unidade escolar.

Essa compreensão evidencia a relevância das práticas de ensino, termo que utilizaremos para enfatizar a importância das relações no ambiente escolar, como componente central na trajetória escolar dos estudantes PEE, a fim de favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e articuladas com as necessidades educacionais específicas de cada estudante. Esse serviço envolve a parceria entre o professor da sala de aula comum e o da Educação Especial, que trabalham juntos para planejar, ensinar e avaliar um grupo de alunos heterogêneos em uma sala de aula comum (Spinazola, Gonçalves, 2025).

Mesmo com todas as formações, o Professor B afirmou não se sentir preparado para atender à diversidade presente em sua sala de aula. Já o professor A discorreu sobre o grande desafio que é ensinar diante da diversidade existente e a inflexibilidade curricular. Esse achado evidencia que a formação docente, de forma isolada, não assegura práticas pedagógicas equitativas, uma vez que a implementação dos princípios do DUA, especialmente aqueles relacionados ao engajamento, à representação e à ação e expressão demanda condições institucionais favoráveis, formação continuada, disponibilidade de recursos e trabalho colaborativo no contexto escolar (Vieira; Costa-Renders, 2025). Nessa direção, Mantoan (2015) destaca que a consolidação de práticas inclusivas depende do compromisso coletivo da escola e do suporte pedagógico e organizacional oferecido aos professores.

A subcategoria “*formação docente*” teve como finalidade identificar se os professores participantes compreendiam e distinguiam os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. O professor A afirmou que a Educação Especial se destina a um grupo considerado “atípico”, enquanto a Educação Inclusiva corresponderia à inserção desses estudantes na sala de aula comum, compartilhando o mesmo contexto de ensino e aprendizagem dos demais. Segundo

seu relato, “as crianças da educação inclusiva também têm o direito de participar da sala de aula comum” (Relato verbal – Professor A).

O professor B, por sua vez, não estabeleceu diferenciação entre os conceitos, afirmando tratá-los como equivalentes, ao declarar que “a educação inclusiva é quando você consegue contemplar a todos. É ter um olhar para a criança que é especial e conseguir incluí-la dentro da sua sala de aula” (Relato verbal – Professor B). A análise desses depoimentos revela imprecisões conceituais significativas, uma vez que um dos docentes compreende a distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva a partir de uma lógica ainda centrada no “grupo atípico”, enquanto o outro utiliza ambos os termos como sinônimos, desconsiderando suas especificidades teóricas, pedagógicas e normativas.

Ainda no que se refere à subcategoria “formação docente”, buscou-se investigar as experiências dos professores no trabalho com estudantes PEE. De modo convergente, os docentes entrevistados reconheceram os desafios inerentes à atuação pedagógica diante da diversidade presente na sala de aula comum, além de destacarem o aumento expressivo do número de estudantes PEE na atualidade.

O Professor A relatou estar vivenciando sua primeira experiência sistemática com esse público, uma vez que este é seu primeiro ano letivo atuando com estudantes PEE. No entanto, mencionou já ter trabalhado anteriormente com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível de suporte 1, sem comprometimentos significativos nos aspectos cognitivos, físicos ou sociais.

Por sua vez, o Professor B apresentou uma trajetória formativa e prática mais consolidada. Ainda assim, apontou limitações estruturais que impactam o trabalho pedagógico, como o elevado número de estudantes por turma e a formação considerada insuficiente dos agentes de apoio escolar.

Em relação ao professor atuante no AEE, embora possua muitos anos de experiência na sala de aula comum, este é seu segundo ano de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). O docente destacou os desafios relacionados às suas atribuições, especialmente no que se refere à responsabilidade pelo preenchimento periódico de diversos documentos exigidos pela (SME).

Conforme seu relato, a rede municipal demanda o preenchimento de uma quantidade significativa de formulários e relatórios, com a finalidade de subsidiar e acompanhar os atendimentos realizados. No entanto, essa exigência resulta em uma

sobrecarga de trabalho, frequentemente percebida como um processo predominantemente burocrático. “Precisamos prestar conta de toda essa documentação” (Relato verbal – professor do AEE).

O professor ressalta, ainda, que grande parte desses registros acaba sendo apenas arquivado, sem gerar impactos práticos no acompanhamento pedagógico dos estudantes. Dessa forma, o tempo despendido na elaboração dos documentos torna-se excessivo, sem que os objetivos inicialmente propostos sejam efetivamente alcançados.

Esses elementos evidenciam que a efetivação de práticas inclusivas transcende a mera presença do estudante na escola, demandando ambientes pedagógicos profundamente responsivos, providos de flexibilizações curriculares e múltiplos suportes, conforme preconizam as diretrizes recentes do CAST (2024). Contudo, a análise dos relatos desvela um desafio persistente: embora os docentes possuam formação em nível de especialização e pós-graduação, a prática revela uma lacuna entre o saber acadêmico e a complexidade da sala de aula comum. Nesse cenário, a inclusão de estudantes PEE deixa de ser apenas uma questão de matrícula para se tornar um fator de pressão sobre a organização do ensino, evidenciando que a qualidade educativa ainda enfrenta barreiras significativas na ausência de recursos contínuos e de uma rede de apoio que sustente a aplicação efetiva dos princípios do DUA.

Assim, evidencia-se que a formação, por si só, não garante que os professores sintam-se efetivamente preparados para atuar de maneira significativa, ampliando a necessidade de suportes pedagógicos contínuos e de parcerias entre os docentes, em consonância com a perspectiva de que a formação docente para a diversidade deve articular saberes reflexivos e contextuais para responder às exigências da prática inclusiva (Silva-Peña; Diniz; Lopes, 2024). Esses achados convergem com estudos nacionais que apontam fragilidades na formação docente para o atendimento à diversidade, indicando que a qualificação profissional precisa estar articulada às demandas reais do contexto escolar para favorecer práticas inclusivas efetivas (Antunes; Yared, 2023).

As transformações que ocorrem periodicamente nos sistemas educacionais demandam processos contínuos de atualização, tanto no âmbito das políticas voltadas à formação inicial, como os cursos de graduação, quanto nas ações de

formação continuada e/ou em serviço. Essas ações abrangem especializações, programas de aperfeiçoamento, cursos de extensão e cursos livres (Fonseca, 2021). Nesse contexto, evidencia-se a relevância da formação continuada em serviço como estratégia fundamental para oferecer maior suporte aos professores da sala de aula comum, contribuindo, assim, para a efetivação de uma educação mais inclusiva. Ao refletirem sobre práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum, Mendes *et al.* (2018) destacam que tanto a formação inicial quanto a formação continuada em serviço constituem elementos centrais para a implementação de ações pedagógicas inclusivas e para a consolidação de uma cultura escolar comprometida com a inclusão (Mendes *et al.*, 2018).

As subcategorias “formação docente”, “recursos didáticos e/ou tecnológicos” e “cultura colaborativa” tiveram como objetivo identificar se a rede de ensino em que os professores atuam oferece condições para a realização do trabalho pedagógico com qualidade, pautada nos princípios da equidade, visando à construção de práticas exitosas junto aos estudantes PEE.

O Professor A relatou que, sempre que solicita recursos, a escola procura viabilizá-los, dentro de suas possibilidades. Entretanto, reconhece que ainda há muitas lacunas. Segundo o docente: “Com relação ao material, o que eu necessito a escola procura fornecer. No entanto, falta muito. Você precisa fazer e acontecer, mas de que maneira, ninguém diz!” (Relato verbal – Professor A).

O Professor B, por sua vez, apresentou uma percepção mais crítica em relação ao suporte oferecido pela rede de ensino. Para ele, os recursos disponíveis são insuficientes para atender às demandas existentes. Conforme seu relato: “Infelizmente da forma que precisamos, não oferece. Tenho certeza que não tem! A gente precisa de muito mais! A gente precisa de formação!” (Relato verbal – Professor B).

Já o professor atuante no AEE reconhece que a rede de ensino oferece cursos de formação continuada com frequência. Contudo, ressalta que, ainda que o profissional do AEE esteja preparado para lidar com a diversidade presente no contexto escolar, isso não garante, por si só, o avanço dos estudantes. Nesse sentido, o docente enfatiza a importância da parceria com a família, considerada indispensável para o desenvolvimento dos estudantes PEE.

Ao analisar a proposta formativa ofertada pela rede municipal de educação, observa-se que o foco tem se concentrado, majoritariamente, na reflexão

metodológica sobre o que ensinar e como ensinar. Um exemplo é o curso “Alfabetiza Juntos”, cuja temática central é a alfabetização, porém apresentada de forma descontextualizada da perspectiva inclusiva. O programa *Alfabetiza Juntos SP* constitui uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, implementada em parceria com os municípios, com o objetivo de garantir a alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental (São Paulo, 2024).

Os professores entrevistados reconhecem a relevância das discussões metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização. No entanto, destacam que, diante da heterogeneidade das turmas, nem sempre é possível aplicar, de forma efetiva, as estratégias debatidas nos cursos de formação. Essa realidade evidencia a necessidade de que os espaços formativos contemplem, de maneira mais abrangente, as especificidades do PEE, bem como as demandas concretas dos docentes que atuam diretamente na sala de aula comum.

Quando questionados sobre a existência de formação específica na área da educação inclusiva, as respostas apresentaram pontos divergentes. Os professores da sala de aula comum reconhecem as iniciativas promovidas pela (SME), porém assinalam a insuficiência de formações voltadas especificamente à educação inclusiva, além da fragilidade na articulação entre os programas formativos oferecidos e as demandas reais das salas de aula marcadas pela heterogeneidade. Na perspectiva do professor que atua no AEE, as formações ofertadas ocorrem com frequência e favorecem reflexões relevantes para o aprimoramento da prática profissional. Ainda assim, o docente aponta lacunas importantes, especialmente no que se refere à formação em Libras e em Braille.

A análise das convergências entre os dados produzidos junto aos professores da sala de aula comum e o professor do AEE evidencia a existência de lacunas significativas que dificultam a efetiva garantia da equidade no ensino. Os dados revelam uma formação continuada fragmentada, pouco integrada à lógica da inclusão, bem como uma sobrecarga administrativa que acaba por afastar o professor de um acompanhamento pedagógico mais qualificado.

Na percepção do professor do AEE, recai sobre esse profissional a expectativa de que seja responsável por solucionar, de forma ampla, as demandas dos estudantes PEE, sejam elas de ordem social, afetiva ou cognitiva. No entanto, o docente reconhece que uma parcela significativa dos estudantes atendidos apresenta necessidades que extrapolam o âmbito pedagógico, exigindo

acompanhamento clínico especializado. Em muitos casos, tais demandas envolvem a indicação de intervenções terapêuticas e/ou o uso de medicação.

Esses encaminhamentos, entretanto, mostram-se frequentemente negligenciados, o que contribui para a sobrecarga do AEE e reforça uma compreensão equivocada acerca de suas atribuições. Dessa forma, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com outros setores acabam sendo deslocadas exclusivamente para a escola. Conforme destaca o entrevistado: “Depende de todo um conjunto, como os familiares estarem levando em terapias em outros locais” (Relato verbal – Professor do AEE). Segundo o docente, a ausência dessa parceria tem causado prejuízos significativos aos estudantes PEE.

Nesse sentido, conforme afirma Brasil (2009, p. 4),

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

A atuação do professor do AEE deve pautar-se por princípios de inclusão, acessibilidade e colaboração intersetorial, conforme estabelecido nas diretrizes nacionais. Entre as diversas atribuições previstas, destaca-se a importância da mediação entre escola e família, favorecendo uma rede de apoio que contemple as especificidades dos estudantes PEE. A esse respeito, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que é função do professor do AEE “orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (Brasil, 2009, p. 3). Tal diretriz evidencia que o envolvimento familiar não é apenas desejável, mas indispensável à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que promove a continuidade do processo educativo para além do ambiente escolar. Ainda de acordo com a resolução nº. 4/2009 em seu artigo 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

A subcategoria “formação docente” também teve como perspectiva investigar a percepção dos docentes sobre a necessidade de formações específicas em sua prática profissional. O professor A expressou o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), justificando seu interesse pelo crescente número de estudantes com esse diagnóstico na escola: “A gente escuta falar muito do TEA, das outras deficiências também, mas o que está no auge é o TEA” (Relato Verbal- professor A).

Já o professor B apresentou uma perspectiva diferente, destacando a importância de formações conduzidas por psicólogos para os docentes. Segundo ele, os professores vêm enfrentando um adoecimento emocional decorrente das exigências envolvidas no trabalho com estudantes PEE, o que evidencia uma dimensão muitas vezes negligenciada nos espaços formativos. O professor B afirmou que: “A parte psicológica. Como acolher e o que fazer para conseguir êxito com os estudantes com deficiência?” (Relato verbal – professor B).

É comum observar que as formações voltadas ao atendimento de estudantes PEE são direcionadas, majoritariamente, aos professores que atuam no AEE e àqueles inseridos em contextos de ensino colaborativo. Em algumas situações, essas formações também contam com a participação dos (OPs). Entretanto, tais iniciativas formativas não alcançam, de maneira efetiva, os professores da sala de aula comum. Quando chegam até esses profissionais, as informações são frequentemente repassadas de forma fragmentada ou mediadas por interpretações pessoais daqueles que as transmitem, sem o devido aprofundamento teórico e sem a fundamentação nas bibliografias específicas que sustentam a temática da educação inclusiva.

As categorias “formação docente”, “recursos didáticos e/ou tecnológicos” e “cultura colaborativa” tiveram como objetivo investigar as concepções dos docentes acerca dos ajustes curriculares, bem como identificar a presença de adaptações acessíveis nos contextos de atuação profissional. A investigação buscou compreender de que maneira os professores definem e operacionalizam o conceito de ajustes curriculares e se reconhecem práticas adaptativas voltadas à promoção da inclusão dos estudantes PEE.

No que se refere aos ajustes curriculares, ao planejamento pedagógico e ao uso de recursos didáticos e tecnológicos, os professores da sala de aula comum reconhecem a necessidade de promover adequações e de recorrer a materiais concretos como estratégias para favorecer a aprendizagem. Contudo, evidenciam uma compreensão ainda parcial do conceito de ajuste curricular, frequentemente associado a ações pontuais e isoladas. Além disso, os docentes percebem os materiais didáticos curriculares como excessivamente engessados, apontando a necessidade de maior flexibilidade para o enfrentamento das defasagens de aprendizagem presentes nas turmas heterogêneas. Tal percepção revela a tensão existente entre as prescrições curriculares e as demandas reais do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a formação docente, articulada ao uso de recursos didáticos e ao fortalecimento de estratégias colaborativas, mostra-se fundamental para ampliar a compreensão e a implementação de ajustes curriculares que efetivamente eliminem barreiras à aprendizagem e promovam a participação de todos os estudantes. Segundo Fonseca (2011, p. 16),

Ajustes curriculares definem, em última ordem, conjuntos de procedimentos ou de práticas educacionais que objetivem garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares estabelecidos, ou, em outros termos, a consecução dos objetivos ou intenções educativas estabelecidas.

É sabido que, a partir da perspectiva de educação inclusiva, incluir é fazer com que todos os estudantes, tenham acesso às atividades propostas no currículo, mas com os ajustes necessários para atender a sua individualidade. Sendo assim, o modelo educacional voltado apenas à pessoa com deficiência, de forma específica e individualizada, perde espaço para uma visão sociocultural que valorize a diversidade humana abrangendo todos os alunos (Fonseca, 2011).

Diante do exposto, é fundamental pensar em estratégias de acessibilidade curricular, a fim de auxiliar os professores a incluírem todos os estudantes no percurso de ensino e aprendizagem, pautando-se nos conteúdos disponibilizados no currículo a ser seguido. Ignorar a diversidade, enquanto gênese do processo educativo, significa reduzir a pessoa a uma ideia de norma e padrão (Santo, 2020). Corroborando, Fonseca (2011, p 22) que, na mesma análise de interpretação, discorre que:

De acordo com os princípios da educação inclusiva, é preciso um verdadeiro debruçar-se sobre o conceito de Educação Especial e assim ressignificá-lo, considerando este novo papel que deve ser voltado às aprendizagens dos alunos, assumindo o paradigma de inclusão, que vislumbra “emancipação”, de modo que os indivíduos com deficiência ou necessidades especiais sejam valorizados por aquilo que são, devido à diferença e não a partir dela.

O reconhecimento dos estudantes PEE como sujeitos singulares, dotados de distintas formas de construir significados e acessar o conhecimento, constitui uma premissa fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. As diferenças nos modos de aprender evidenciam a necessidade de superação de abordagens pedagógicas homogêneas, demandando estratégias que valorizem a pluralidade humana como base do processo educativo.

Escola inclusiva é, portanto, a escola da diversidade, aberta a todos, na qual as diferenças são ressignificadas, e os alunos são vistos em sua singularidade (Fonseca, 2011). Sob essa perspectiva, os princípios do DUA oferecem um referencial teórico-metodológico capaz de subsidiar práticas docentes que acolham as especificidades dos estudantes PEE, promovendo a equidade e a participação plena no contexto escolar.

A subcategoria “Cultura colaborativa” propôs investigar a relação entre os professores da sala de aula comum e o professor atuante no AEE no que se refere aos ajustes curriculares. Os dados obtidos evidenciaram posicionamentos divergentes e suscitaram reflexões relevantes acerca do ensino colaborativo. O Professor A relatou poucos momentos sistemáticos de troca com o professor do AEE, justificando tal ausência pela elevada demanda de atendimentos e pela priorização de casos considerados mais graves. Segundo o docente, essa realidade resulta na falta de orientações pedagógicas e na limitação do acesso dos estudantes PEE aos ajustes curriculares necessários ao seu avanço no processo de

aprendizagem, o que gera sentimento de insegurança e frustração profissional. Em contraposição, o Professor B destacou a presença de um diálogo frequente e intencional com o professor do AEE, caracterizando uma prática colaborativa pautada na troca de saberes, no apoio pedagógico e na corresponsabilização pelas decisões educativas voltadas aos estudantes PEE.

Por sua vez, o professor que atua no AEE relatou atender um número elevado de estudantes, organizados em atendimentos coletivos, e com tempo restrito, condição que acaba por fragilizar a qualidade do acompanhamento individualizado. “O número de matrículas de crianças PEE está aumentando e precisamos agrupá-las, em alguns horários, para poder atender a todos” (Relato verbal – professor do AEE). Observa-se, ainda, a inexistência de uma cultura institucionalizada de ensino colaborativo na unidade escolar, de modo que as práticas de parceria entre os docentes ocorrem de forma pontual, geralmente, condicionadas à iniciativa individual dos profissionais.

Sendo assim, o trabalho colaborativo configura-se como um dos eixos centrais da formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ao favorecer a construção coletiva dos saberes profissionais. Conforme orienta o *Guia de orientação para professores de educação especial*, esse processo formativo se desenvolve a partir da constituição de redes de apoio, sustentadas por práticas de cooperação e diálogo no contexto educacional (Silva; Mercado, 2025).

Essas divergências revelam que a efetivação de uma cultura colaborativa não depende apenas da existência do AEE na escola, mas da organização institucional de tempos, espaços e condições de trabalho que favoreçam o planejamento conjunto e a tomada de decisões compartilhadas. Estudos nacionais indicam que o ensino colaborativo entre professores da sala comum e do AEE constitui um dos pilares para a construção de práticas inclusivas, uma vez que potencializa a elaboração de ajustes curriculares mais responsivos às necessidades dos estudantes e contribui para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais (Mendes; Capellini, 2020; Pletsch, 2022).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) pontuam importantes questões acerca da proposta da inclusão nas escolas brasileiras e sobre a forma como é oferecido o AEE, que requer uma rede de diferentes serviços de apoio para que se tenha uma política de inclusão efetiva, com base nas especificidades que envolvem o estudante PEE. Diante dessa constatação, há que se levar em consideração que não há um

único modelo, tampouco inflexível que atenda a diversidade presente nas escolas e que garanta o sucesso de todos. Para as autoras, o AEE realizado no contraturno da sala de aula comum é de extrema importância, todavia, sinalizam não ser suficiente para suprir as necessidades dos estudantes PEE, sendo necessário a articulação entre os professores da sala comum com o apoio do ensino colaborativo, oportunizando assim, múltiplas formas para que o estudante acesse o conhecimento. Faz-se necessário que outras propostas de trabalho percorram o universo que compõe uma unidade escolar. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45), são atribuições do modelo de ensino colaborativo e/ou coensino:

É um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial.

No ensino colaborativo, é fundamental estabelecer parcerias entre os profissionais que atuam com os estudantes PEE para poder potencializar suas aprendizagens e contribuir para que avancem diante de suas fragilidades:

É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em sala de aula. [...] o ensino colaborativo pode subsidiar e ofertar apoio aos professores da classe comum no planejamento em conjunto de ações educativas que corroborem com a escolarização das crianças com deficiências no contexto escolar (Mendes, 2016, p. 52).

Para Mendes (2016), é fundamental que as escolas ofereçam espaços e momentos para trocas e discussões sobre práticas de ensino colaborativas. Para que o ensino colaborativo aconteça, os professores precisam elaborar metas a serem atingidas, assim como os recursos que utilizarão, além de pensar nas barreiras existentes, antecipadamente, a fim de minimizá-las. Por isso, é importante que cada professor tenha claro qual é o seu papel diante do trabalho realizado em colaboração.

O coensino pressupõe o alinhamento pedagógico entre os docentes, bem como a articulação dos objetivos curriculares, com vistas à promoção de

aprendizagens significativas para todos os estudantes. Essa modalidade de atuação exige mudanças nas concepções, atitudes e práticas docentes, na medida em que se fundamenta na construção de uma parceria efetiva entre os professores envolvidos (Spinazola; Gonçalves, 2025). Nessa perspectiva, o coensino configura-se como uma estratégia de trabalho pedagógico que implica transformações no contexto escolar, tornando-o mais sensível, flexível e responsivo às diferenças e necessidades dos estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Em contextos de sala de aula nos quais o ensino colaborativo e/ou o coensino se efetivam, os professores constroem conjuntamente a organização do espaço físico, a seleção e o uso dos materiais didáticos, bem como a condução das práticas pedagógicas, compartilhando de forma equitativa a ocupação e a gestão do ambiente educativo (Piccolo *et al.*, 2022, p. 27).

Quando não há um compromisso coletivo entre os docentes, a equipe pedagógica, os profissionais do AEE e os demais atores escolares com os princípios da educação inclusiva, toda a comunidade escolar é impactada. Nesse cenário, os estudantes tornam-se os principais prejudicados, uma vez que deixam de receber o suporte necessário e as condições adequadas para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (Brasil, 2008). Diante disso, refletir sobre práticas metodológicas inclusivas, ajustes curriculares e o uso intencional de recursos didáticos e tecnológicos torna-se fundamental para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum. Tais elementos são essenciais para a construção de ambientes educativos acessíveis, capazes de responder à diversidade presente nas turmas. Nesse contexto, o papel do professor mediador na educação inclusiva revela-se imprescindível, não apenas como apoio técnico ao trabalho docente, mas como agente formativo e articulador de ações pedagógicas. Sua atuação contribui para a valorização da diversidade e para a efetivação do direito à aprendizagem de todos.

O debate sobre o ensino colaborativo e/ou coensino encontra-se amplamente consolidado no cenário internacional, especialmente no âmbito das discussões voltadas à educação inclusiva. No contexto brasileiro, essa perspectiva de atuação pedagógica tem conquistado crescente visibilidade, nos últimos anos, ampliando as discussões sobre práticas pedagógicas colaborativas. De acordo com Capellini e Zerbato (2019),

O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor do ensino comum e professor de Educação Especial. O ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja,

pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo (Capellini; Zerbato, 2019, p.35).

Para as autoras, a sala de aula comum configura-se como o espaço escolar mais significativo para que os estudantes PEE avancem em seus percursos de aprendizagem. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que a aprendizagem também ocorre por meio das interações estabelecidas entre os pares.

Nesse sentido, torna-se fundamental oportunizar momentos de agrupamentos produtivos e/ou duplas produtivas, de modo a possibilitar que os estudantes PEE interajam, compartilhem experiências e construam conhecimentos conjuntamente com seus colegas de classe. Essa abordagem favorece não apenas o desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais e cognitivos dos estudantes PEE, mas também contribui para o aprendizado e a formação integral de todos os demais estudantes envolvidos no processo educativo.

A subcategoria intitulada “Conhecimento e/ou ausência de conhecimento sobre o DUA nas práticas docentes” teve como objetivo analisar o nível de compreensão dos professores acerca desse referencial teórico-pedagógico. Os resultados indicaram que os docentes da sala de aula comum não evidenciam domínio conceitual e metodológico sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o que sinaliza lacunas formativas relevantes no que concerne à incorporação de abordagens pedagógicas de caráter universalista. Em relação ao professor atuante no AEE, observou-se a presença de uma compreensão parcial desse referencial, marcada, em determinados aspectos, por entendimentos ainda em processo de consolidação. Este achado configura-se como um resultado central da subcategoria analisada e deve ser explicitamente assumido, uma vez que evidencia a ausência do DUA como referência estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a promoção de espaços formativos, como grupos focais e ações sistemáticas de formação continuada, voltados à discussão, à compreensão e à apropriação dos princípios do DUA, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal necessidade encontra respaldo em estudos que indicam que a implementação do DUA exige intencionalidade pedagógica e formação docente consistente, visto que seus princípios, diretrizes e pontos de consideração, visam à eliminação de barreiras à aprendizagem por meio da oferta

De múltiplas formas de acesso, participação e engajamento desde as etapas iniciais da escolarização (CAST, 2024).

Além disso, considerando que os anos iniciais do ensino fundamental desempenham papel central na formação crítica, ética e social da criança, o fazer docente nesse período revela-se decisivo para o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de suas condições ou especificidades (Brasil, 2018).

Dessa forma, tal constatação sustenta, de maneira consistente, a relevância da proposição de uma SD fundamentada nos princípios do DUA, apoiada pelo SSMC e articuladas ao ensino colaborativo, como uma possibilidade concreta de qualificação das práticas docentes e de promoção de processos de ensino e aprendizagem inclusivos.

6.2. Análise das impressões sobre o caderno de planejamento dos professores da sala de aula comum

A partir das análises dos dados sobre “o caderno de planejamento”, emergiu a categoria “recursos didáticos e tecnológicos”, evidenciando o papel central desses instrumentos no processo de inclusão. Essa categoria, por sua vez, desdobrou-se em três subcategorias, todas voltadas para a promoção de práticas que favoreçam a participação efetiva dos estudantes PEE nas atividades propostas no currículo na sala de aula comum.

São elas: a) Intencionalidade Pedagógica, b) Recursos didáticos ajustados, e c) Ambientes de aprendizagem virtuais e inclusivos. A proposta dessa análise é a de contribuir com a organização de planejamentos mais sensíveis e intencionais, capazes de assegurar a presença, a participação e a aprendizagem de todos.

A subcategoria “intencionalidade pedagógica” teve como propósito analisar a prática docente voltada à promoção de ações pedagógicas inclusivas, considerando a articulação entre teoria e prática como elemento central para a inclusão dos estudantes PEE no contexto da sala de aula comum. A análise das entrevistas evidenciou tanto pontos convergentes quanto divergentes nas trajetórias formativas dos docentes participantes da pesquisa, os quais influenciam diretamente a maneira como planejam e operacionalizam práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Como ponto convergente, observa-se que ambos os professores possuem formação inicial em Pedagogia e especialização na área educacional, o que indica uma base comum de conhecimentos pedagógicos. No entanto, as divergências emergem quando se analisa a natureza dessas formações. O Professor B apresenta especializações diretamente voltadas à Educação Inclusiva, o que favorece uma prática pedagógica mais intencional, orientada pela eliminação de barreiras à aprendizagem e pela adaptação dos processos de ensino às diferentes formas de aprender.

Em contrapartida, as especializações do Professor A concentram-se na formação de professores em nível de mestrado, gestão educacional e Libras, áreas relevantes, mas que nem sempre se traduzem, de forma direta, em estratégias pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula comum. Essas diferenças formativas evidenciam que a intencionalidade pedagógica não se constrói apenas a partir da titulação acadêmica, mas da atualização profissional alinhada às demandas reais da diversidade escolar.

Estudos brasileiros apontam que práticas inclusivas exigem que o professor mobilize conhecimentos teóricos específicos sobre inclusão e os traduza em decisões pedagógicas conscientes, planejadas e contextualizadas, sobretudo no que se refere à flexibilização curricular e à organização do ensino (Pletsch, 2022). Nessa mesma direção, o DUA destaca que planejamentos inclusivos dependem de intencionalidade docente na oferta de múltiplos meios de representação, ação e engajamento, o que requer formação continuada e reflexão sistemática sobre a prática (CAST, 2024).

Dessa forma, os dados analisados reforçam que a promoção de práticas pedagógicas exitosas no contexto da educação pública demanda investimentos contínuos na formação docente, especialmente aqueles voltados à inclusão, de modo a fortalecer a intencionalidade pedagógica e possibilitar o desenvolvimento de planejamentos mais responsivos à diversidade presente nas salas de aula.

As categorias “intencionalidade pedagógica” e “recursos didáticos ajustados” sugerem conhecer os principais desafios no momento do planejamento para a promoção de aulas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental para os estudantes PEE matriculados no 3º ano. Ambos os professores argumentaram que o planejamento proposto pela unidade escolar é muito extenso e contém muitos

tópicos que julgam não serem necessários. Diante das respostas obtidas e da análise realizada foi possível identificar pontos divergentes.

Para o professor A, a quantidade de tópicos a serem contemplados no planejamento semanal é irrelevante, sobretudo para os estudantes PEE, tendo em vista que nele não consta os ajustes necessários para atender a heterogeneidade existente no contexto da sala de aula comum. O professor A questionou a pouca ênfase atribuída às habilidades enquanto elemento central do planejamento.

Eu penso que a maior dificuldade nem seja você pensar e planejar atividades para as crianças com deficiência, embora a gente não tenha suporte e tampouco formações contínuas, eu penso que é a exigência da quantidade de informações que tem que constar nessa rotina semanal. São muitos detalhes, temos que ser muito minuciosos e com isso perdemos muito tempo na elaboração (Relato verbal – professor A).

O Professor B relatou que a quantidade de habilidades previstas para o bimestre é excessiva e que o material proposto pelo currículo apresenta rigidez, dificultando a abordagem adequada das habilidades em defasagem. Segundo o docente, a necessidade de contemplar todas as competências estipuladas compromete a intervenção sobre os conteúdos específicos que demandam recuperação, especialmente para estudantes que apresentam defasagem escolar.

Nesse sentido, evidencia-se que a proposta curricular da rede de ensino, ao focar exclusivamente nas habilidades exigidas para a etapa, nem sempre corresponde à realidade da turma, sendo necessário um currículo mais flexível e inclusivo para viabilizar intervenções pedagógicas direcionadas e efetivas, capazes de promover avanços concretos na aprendizagem dos estudantes. Essa situação reforça a importância da intencionalidade pedagógica, na qual o planejamento docente deve articular teoria e prática para garantir que todos os estudantes participem efetivamente do processo de aprendizagem (CAST, 2024).

A rigidez do currículo tradicional, em muitos contextos escolares, constitui um obstáculo ao atendimento das necessidades educacionais diferenciadas dos estudantes. Nesse sentido, a flexibilização curricular apresenta-se como uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação equitativa e socialmente significativa (Floriani; Fernandes, 2019).

Além disso, a adoção de adaptações curriculares que considerem a diversidade dos modos de aprender e incorporem estratégias pedagógicas ajustadas

às especificidades dos estudantes mostra-se essencial para a efetivação da inclusão escolar. Tais adaptações contribuem, de forma consistente, para a redução das lacunas de aprendizagem e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos (Vilas Boas, 2025).

A quantidade de habilidades que vem por bimestre, acaba por dificultar, não só para as crianças PEE, mas também para os demais, porque percebemos que é tanta habilidade que precisa ser contemplada em pouco tempo para ser desenvolvida. O material engessado também não contribui para a efetiva inclusão dos estudantes PEE no contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula comum (Relato verbal – professor B).

Tal constatação reforça a importância de trabalhar por meio de práticas universalistas, como o DUA, tendo em vista suas múltiplas maneiras propostas, a fim de alcançar a todos:

Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subsequentes modificações e adaptações dos currículos deficientes podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados (Heredero, 2020, p.633).

Trabalhar por meio da perspectiva do DUA possibilitará que os professores estabeleçam estratégias de ensino e aprendizagem significativas, propostas no currículo, mas com os ajustes necessários para atender a diversidade presentes na sala de aula comum.

A subcategoria *Recursos didáticos ajustados* buscou identificar os recursos e as ferramentas pedagógicas consideradas essenciais pelos professores da sala de aula comum no planejamento semanal. Ao problematizar os recursos didáticos e/ou estratégias de ensino reconhecidas como fundamentais para a promoção de práticas inclusivas, essa subcategoria possibilitou o aprofundamento da análise sobre o planejamento pedagógico à luz dos princípios do DUA.

Ambos os docentes entrevistados destacaram a importância de um planejamento intencional que amplie as possibilidades de ensino, especialmente quando os conteúdos são organizados e apresentados a partir de diferentes perspectivas, favorecendo múltiplas formas de acesso, engajamento e expressão do conhecimento, conforme preconiza o DUA. Os dois professores convergiram ao indagar a importância dos recursos didáticos para minimizar as barreiras da

inclusão, como por exemplo, os materiais concretos e tecnológicos para a promoção de aulas inclusivas.

Eu penso que tem uma lacuna, mesmo nos documentos oficiais, porque cita-se a necessidade e a importância, mas orientações efetivas e mostrar o caminho, não tem. Vai muito do trabalho solo do professor. O livro didático é um recurso mais voltado para os estudantes que não têm dificuldades de aprendizagem (Relato verbal – professor A).

O professor B ressaltou que a disponibilização de recursos diversificados contribuiria significativamente para tornar tanto o planejamento pedagógico quanto o processo de ensino e aprendizagem mais produtivos e relevantes.

Os recursos tecnológicos são essenciais para promover a inclusão de todos, sobretudo dos estudantes PEE. Uma televisão por sala, recursos tecnológicos. Se a escola proporcionasse recursos, ajudaria bastante (Relato verbal – professor B).

Diante das respostas obtidas, verificamos a relevância de aprofundar os conceitos referentes às seções e/ou tópicos que os professores consideram importantes para serem incluídos no caderno de planejamento. Dessa maneira, as subcategorias *Intencionalidade Pedagógica* e *Recursos Didáticos Ajustados* buscaram identificar quais seções ou tópicos os professores consideram indispensáveis.

Por meio delas, constatamos a ausência de convergência nas respostas dos docentes. Para o professor A, as habilidades não precisam ser consideradas no planejamento, uma vez que já estão contempladas no material digital disponibilizado aos professores. Em contraposição, o professor B defende a relevância de revisar as habilidades durante o planejamento, argumentando que elas orientam a seleção e a organização prévia dos recursos necessários ao desenvolvimento de suas aulas.

As habilidades são fundamentais. Eu busco nas habilidades os recursos necessários para desenvolver aulas mais inclusivas, bem como o objeto de conhecimento, os conteúdos e os materiais a serem utilizados (Relato verbal – professor B).

As subcategorias *Intencionalidade Pedagógica* e *Recursos Didáticos Ajustados* evidenciaram a centralidade do planejamento no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Para os professores entrevistados, o planejamento constitui um elemento fundamental para a organização do trabalho docente, especialmente no que se refere ao atendimento

aos estudantes PEE. Nesse sentido, o caderno de planejamento emerge como um instrumento que pode contribuir de maneira sistemática para a estruturação das ações pedagógicas, favorecendo a adequação dos recursos e das estratégias às necessidades educacionais dos estudantes PEE, aspecto que esta pesquisa se propõe a identificar e analisar.

Eu penso que é um norte, um caminho. Eu costumo colocar o nome e as páginas dos livros literários que eu vou trabalhar, colocar em tópicos os conteúdos que serão abordados. Qualquer pessoa que pegar e olhar entenderá o que é para fazer (Relato verbal – professor A).

A fala do professor A evidencia uma concepção de planejamento como instrumento orientador da prática pedagógica, capaz de explicitar objetivos e metas a serem alcançados, revelando, nesse movimento, a intencionalidade pedagógica que sustenta o desenvolvimento das competências necessárias ao sucesso dos estudantes. Contrapondo-se a essa visão, o professor B destaca o planejamento como um mecanismo de superação, atribuindo-lhe papel fundamental na redução das barreiras que historicamente limitam os processos de ensino e aprendizagem. Essas perspectivas, quando analisadas em conjunto, possibilitam problematizar a própria função do planejamento no contexto escolar, evidenciando que sua relevância ultrapassa a simples organização de conteúdos e estratégias.

O planejamento é tudo. De acordo com Celso Vasconcellos: “É impossível chegar a uma sala de aula sem ter planejado o que será trabalhado”. Através do planejamento é possível antecipar as possíveis barreiras e os possíveis questionamentos (Relato verbal – professor B).

Ao considerar as barreiras de natureza atitudinal, estrutural ou avaliativa, o planejamento assume uma dimensão propositiva, pois desloca o olhar do que restringe para o que pode ser construído, permitindo ao docente antecipar desafios e desenhar práticas mais inclusivas e significativas. Conforme Böck, Gesser e Nuernberg (2020), diante das múltiplas barreiras presentes no cotidiano educacional, torna-se imprescindível promover estudos e diálogos que visem superar esses obstáculos e fomentar processos educativos inclusivos, capazes de considerar de forma articulada todos os marcadores sociais das diferenças interseccionadas.

A subcategoria *intencionalidade pedagógica* analisou de que forma o planejamento auxilia na implementação da proposta pedagógica da escola, a fim alcançar a heterogeneidade existente no contexto escolar por meio do pressuposto

de utilização de estratégias de ensino que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Não houve convergência diante das respostas obtidas. Para o professor A seu planejamento não contribuirá com a proposta pedagógica da escola, mas apenas com a sua sala de aula e com os seus estudantes.

Não penso que a minha rotina auxiliará na proposta pedagógica da escola. Ela é focada para a minha sala de aula e para os meus alunos, sobretudo os alunos com deficiência, porque a deficiência do meu aluno não é igual a de outra sala (Relato verbal – professor A).

O professor B acredita que ao planejar consegue visualizar o que precisará e dessa forma poderá cobrar da escola, antecipadamente, o suporte necessário. “É através do planejamento que eu consigo cobrar da escola os recursos que eu precisarei utilizar para desenvolver as minhas aulas na perspectiva da educação inclusiva” (relato verbal do Professor B). O planejamento possibilita preparar os materiais com antecedência.

A subcategoria *Ambientes de aprendizagem virtuais e inclusivos* pressupõe o uso das tecnologias para ampliar as possibilidades de aprendizagem, além de potencializar as interações diante dos conteúdos apresentados por meio de recursos e ferramentas que podem ser utilizadas no planejamento para promover o alinhamento com a proposta da Educação Inclusiva. Esta subcategoria buscou identificar quais recursos ou ferramentas podem ser utilizados no planejamento para promover o alinhamento da proposta pedagógica, a fim de minimizar as barreiras da inclusão.

Ela pressupõe o uso das tecnologias para ampliar as possibilidades de aprendizagem, além de potencializar as interações diante dos conteúdos apresentados. Tal constatação reforça, mais uma vez, a importância das práticas universalistas como suporte para incluir todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Não houve convergências nas análises dos dados.

Para o Professor A, há uma quantidade excessiva de material didático disponível; contudo, esses materiais não apresentam as adequações necessárias para atender à diversidade presente na sala de aula comum. Diante disso, o docente precisa planejar e reproduzir atividades complementares que estejam alinhadas às necessidades específicas de seus estudantes.

Eu acho que falta muito, então vai muito do trabalho solo do professor de procurar leituras de tentar fazer e de buscar, porque se acomodar não sai

do lugar. Temos os materiais, têm os livros didáticos diversos, inclusive eu acho até que em excesso, porque não dá tempo de trabalhar. Os livros didáticos, por exemplo, são pensados para os alunos que não têm dificuldade. Não tem nada pontual, tudo que a gente precisa tem que buscar fora (Relato verbal – professor A).

O professor B discorreu sobre outra perspectiva e indagou a importância de trabalhar com jogos, materiais concretos e manipuláveis, a fim de potencializar a aprendizagem diante dos conteúdos propostos pelo currículo.

Os materiais concretos, manipuláveis, os jogos, que são tão importantes. Poder trabalhar com agrupamentos produtivos, através dos jogos. Eu costumo trabalhar com agrupamentos, trios e duplas, mas na maioria das vezes é no individual. Quando percebemos que o agrupamento está mais para atrapalhar do que para ajudar é preciso mudar a estratégia (Relato verbal – professor B).

O entrevistado considera que os recursos digitais e tecnológicos possuem potencial para ampliar as oportunidades de aprendizagem, ressaltando, contudo, que a efetividade de sua utilização está diretamente relacionada às respostas e às características da turma. Nesse sentido, evidencia-se a importância de conhecer o perfil dos estudantes e as dinâmicas da sala de aula comum, uma vez que as estratégias pedagógicas inicialmente planejadas nem sempre se alinham aos objetivos propostos. Assim, torna-se necessário, em determinados momentos, retomar o planejamento e redefinir percursos metodológicos, de modo a assegurar a adequação das práticas às necessidades educacionais dos estudantes, em consonância com a perspectiva de Mendes e Santos (2021), ao enfatizarem a importância do ensino diferenciado em contextos escolares inclusivos.

É indispensável que o trabalho pedagógico seja planejado com base nas singularidades dos estudantes, garantindo sua participação ativa e significativa no processo do aprender. Para tanto, o apoio pedagógico contínuo, aliado ao uso de recursos diversificados e atualizados, constitui-se como elemento essencial para a promoção de uma educação equitativa, democrática e acessível a todos (Dainez; Smolka, 2020).

Diante do exposto, evidenciamos a necessidade de buscarmos recursos para maximizar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PEE inseridos na sala de aula comum. É emergente romper com modelos tradicionais de ensino que atribuem exclusivamente ao material didático a responsabilidade pelo alcance dos objetivos educacionais. Diante do cenário atual, torna-se imprescindível

compreender o planejamento como um processo dinâmico, que articule diferentes recursos didáticos e tecnológicos capazes de potencializar as aprendizagens dos estudantes PEE e, assim, minimizar as barreiras da inclusão.

Tal perspectiva converge com as contribuições de Heredero (2020), ao defender a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas, que considerem os distintos perfis, ritmos e formas de aprendizagem presentes na sala de aula comum. Portanto, a relevância da construção de uma sequência didática, na área de Linguagens e suas Tecnologias, que articule os princípios do DUA ao suporte do SSMC e ao fortalecimento do ensino colaborativo. Tal articulação mostra-se fundamental para responder, de forma intencional e pedagógica, à diversidade presente no contexto educacional, ao pressupor práticas flexíveis, planejadas e sensíveis aos distintos perfis de aprendizagem.

As proposições de Sebastian-Heredero (2020) convergem com as atualizações do CAST (2024) ao enfatizarem a premência de estratégias pedagógicas flexíveis. Tais diretrizes orientam a transição para modelos avaliativos formativos e inclusivos, estruturados sob o compromisso ético da equidade e da acessibilidade universal. Nessa perspectiva, a qualidade social da educação é reafirmada não apenas pelo acesso, mas pela garantia de um ensino diversificado que respeite a singularidade de cada estudante, assegurando que o percurso escolar seja pautado pela justiça curricular e pela efetiva democratização do conhecimento.

7. RECURSO EDUCACIONAL

A partir da análise dos dados produzidos no desenvolvimento desta pesquisa, foram identificadas demandas pedagógicas que evidenciam a necessidade de proposições didáticas mais alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, o recurso educacional aqui apresentado emerge como resultado da investigação realizada, configurando-se como uma resposta pedagógica fundamentada nas evidências empíricas e nos aportes teóricos que sustentaram o estudo.

Sendo assim, a proposta do presente recurso educacional tem como objetivo subsidiar, qualificar e orientar a prática pedagógica no trabalho com o gênero textual fábula, por meio de uma SD inclusiva, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, elaborada à luz das demandas contemporâneas da educação inclusiva, considerando a heterogeneidade das salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e assumindo o compromisso com a promoção de condições equitativas de acesso, participação e aprendizagem.

A SD foi concebida de modo a atender aos diferentes níveis de suporte pedagógico presentes em turmas diversas, superando abordagens centradas na homogeneização dos processos de ensino. Nessa direção, transcende a mera aplicação de fundamentos teóricos, configurando-se como uma intervenção pedagógica intencional, sistematizada e ancorada em evidências empíricas produzidas no âmbito da pesquisa de mestrado que lhe dá origem, em consonância com seus objetivos investigativos e com a metodologia adotada.

Fundamentada nos princípios do DUA, articulada ao SSMC e operacionalizada por meio do ensino colaborativo entre o professor da sala comum e o professor do AEE, a SD orienta o planejamento pedagógico a partir da antecipação e redução de barreiras curriculares, pedagógicas e atitudinais. Essa concepção dialoga com a compreensão de Mendes (2018), ao defender que a educação inclusiva se efetiva quando o ensino é planejado, desde sua origem, para responder à diversidade, e não por meio de adaptações pontuais ou intervenções posteriores dirigidas a grupos específicos.

Conforme orienta o CAST (2024), no que se refere à operacionalização do *framework* do DUA, a proposta parte do entendimento de que seus princípios, diretrizes e pontos de verificação não se configuram como um conjunto prescritivo,

linear ou exaustivo de ações a serem integralmente contempladas. Tal compreensão afasta interpretações reducionistas e reafirma o caráter orientador, flexível e contextual.

À luz dessa perspectiva, o *framework* do DUA foi incorporado à SD de forma intencional, analítica e contextualizada, em diálogo direto com os objetivos de aprendizagem do gênero textual trabalhado e com as necessidades identificadas no contexto investigado. Essa opção metodológica alinha-se à abordagem qualitativa da pesquisa e converge com as contribuições de Heredero (2017), ao enfatizar que práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento colaborativo, análise do contexto e corresponsabilização dos profissionais envolvidos, superando a lógica de ensino fragmentado e individualizado.

Cada etapa da SD foi cuidadosamente estruturada e ajustada com base em experiências pedagógicas previamente consolidadas, assumindo caráter propositivo e formativo para os estudantes e docentes envolvidos. Nesse sentido, a proposta constitui um convite à resignificação das práticas pedagógicas, ao favorecer percursos de ensino e aprendizagem mais assertivos, intencionais e comprometidos com a inclusão, em consonância com a defesa de Mendes (2018) de que a inclusão se concretiza no cotidiano da sala de aula, por meio de práticas que garantam a participação efetiva de todos os estudantes no currículo comum.

Com o objetivo de evidenciar a coerência interna da proposta, sua aplicabilidade e seus impactos pedagógicos, a SD reforça e consolida estratégias que asseguram a participação efetiva de todos os estudantes nas etapas previstas, considerando os resultados positivos observados em sua aplicação anterior com o gênero textual verbete de enciclopédia. A reelaboração da SD para o trabalho com o gênero fábula amplia seu potencial de uso, dada a transversalidade desse gênero ao longo do ensino fundamental, favorecendo sua adoção em diferentes contextos educacionais e por um maior número de docentes.

Dessa forma, o presente recurso educacional configura-se como uma proposta, que articula os achados da pesquisa ao recurso educacional desenvolvido. Ao assegurar que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível, significativo e pedagogicamente intencional, a SD reafirma seu compromisso ético, político e pedagógico com a inclusão de todos os estudantes nas atividades propostas pelo currículo comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reafirmam a relevância da investigação para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas de caráter universalista, voltadas ao atendimento da diversidade presente nas salas de aula comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental. À luz do objetivo geral proposto, os resultados evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA, quando articuladas ao SSMC e operacionalizadas por meio do ensino colaborativo, constituem caminhos potentes para a eliminação de barreiras curriculares e para a ampliação da participação dos estudantes PEE, contribuindo de forma significativa para a construção de uma SD inclusiva na área de Linguagens e suas Tecnologias.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que buscou mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala comum, os dados revelaram a presença de barreiras de natureza curricular, organizacional e didática, especialmente relacionadas à fragilidade do planejamento, à limitação de recursos pedagógicos e tecnológicos e à ausência de uma cultura colaborativa consolidada no ambiente escolar. Esses achados corroboram com as reflexões de Mendes (2021), ao destacar que a permanência de barreiras estruturais e pedagógicas compromete o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, mesmo em contextos que se autodeclaram inclusivos.

Ao atender ao segundo objetivo específico, que visou compreender como tais práticas podem ser qualificadas à luz do DUA e do ensino colaborativo, a pesquisa evidenciou que o conhecimento do perfil dos estudantes, aliado à flexibilidade metodológica e ao trabalho coletivo entre os profissionais da educação, constitui elemento central para a reorganização das práticas pedagógicas. Conforme defendem Mendes e colaboradores (2023), práticas inclusivas exigem intencionalidade pedagógica, planejamento sistemático e disposição para revisar estratégias sempre que estas não respondem adequadamente às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, os dados reforçam a necessidade de romper com modelos tradicionais de ensino, conforme argumenta Heredero (2020), ampliando as possibilidades metodológicas e reconhecendo que a diversidade não é exceção, mas condição constitutiva do processo educativo.

Com relação ao terceiro objetivo específico, relacionado à construção colaborativa de uma SD inclusiva, os achados desta pesquisa, de natureza teórico-

analítica, indicam que a articulação entre ações pedagógicas universais, suplementares e individualizadas, conforme preconiza o SSMC, constitui-se como um princípio organizador do trabalho docente e como um elemento potencializador da participação dos estudantes PEE no contexto da sala de aula comum. Conforme evidenciado na produção científica sobre o DUA, o planejamento pedagógico configurado como processo reflexivo e coletivo favorece a implementação de práticas inclusivas (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018).

Em consonância com o quarto objetivo específico, a análise da proposta de SD, à luz dos pressupostos do DUA e do SSMC, permitiu identificar limites, possibilidades e potencialidades relacionadas à sua futura implementação no contexto da sala de aula comum. As reflexões construídas ao longo da pesquisa indicam que a efetividade da proposta está diretamente associada à flexibilidade do planejamento, à adequação dos recursos didáticos e tecnológicos e ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores. Ainda que os materiais didáticos, em determinados contextos, possam apresentar características mais prescritivas, compreende-se que eles podem assumir papel relevante no apoio às práticas pedagógicas inclusivas, desde que utilizados de forma crítica e intencional, como instrumentos mediadores do trabalho docente, e não como elementos determinantes das ações pedagógicas.

Nesse contexto, os ajustes curriculares assumem centralidade nas análises desenvolvidas nesta pesquisa, uma vez que se evidencia, do ponto de vista teórico e pedagógico, a necessidade de que um mesmo conteúdo curricular seja abordado por meio de diferentes estratégias, linguagens e níveis de apoio, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Tal compreensão dialoga com Fonseca (2019), ao afirmar que os ajustes curriculares não se configuram como adaptações paralelas ou compensatórias, mas como estratégias pedagógicas planejadas intencionalmente para assegurar que todos aprendam a partir de um currículo comum, flexibilizado em seus percursos, tempos, recursos e formas de avaliação.

Outro ponto, revelado por meio da análise dos dados, aborda a importância da formação continuada em serviço. Embora a rede de ensino investigada ofereça ações formativas, os dados apontam lacunas que impactam diretamente a segurança docente e a qualidade das práticas desenvolvidas. Essas lacunas refletem-se nos percursos de ensino e aprendizagem dos estudantes PEE,

reforçando a necessidade de propostas formativas mais contextualizadas, colaborativas e alinhadas às demandas reais da escola, conforme defendem Mendes (2021) e Bock (2018).

A entrevista realizada com o professor atuante no AEE possibilitou a emergência de novas categorias analíticas, examinadas à luz do rigor metodológico da Análise de Conteúdo. Destacou-se a categoria “Estudantes PEE”, desdobrada nas subcategorias “perfil e necessidades educacionais”, “acompanhamento pedagógico e intervenções” e “desenvolvimento social, emocional e de autonomia”, contribuindo para uma compreensão ampliada dos processos de escolarização desses estudantes.

A análise dos cadernos de planejamento docente revelou aspectos relevantes para a interpretação dos dados, especialmente no que se refere à organização pedagógica e ao uso de recursos. Nesse eixo, a categoria “Recursos didáticos e tecnológicos” foi desdobrada nas subcategorias “intencionalidade pedagógica”, “recursos didáticos ajustados” e “ambientes de aprendizagem virtuais e inclusivos”. As categorias foram organizadas em eixos temáticos, considerando que, embora os instrumentos de coleta sejam complementares, cada um apresenta especificidades que demandam tratamento analítico próprio.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental da família no processo educacional dos estudantes PEE, uma vez que a superação das lógicas excludentes demanda a mobilização de todos os setores envolvidos no processo educativo. A parceria entre escola e família mostrou-se essencial para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a construção de percursos educacionais equitativos.

No que concerne às limitações desta investigação, é importante pontuar que o estudo se concentrou em um recorte específico de professores de uma única rede municipal de ensino e em um ano escolar delimitado (3º ano), o que impede a generalização dos resultados para outros contextos ou etapas da Educação Básica. Além disso, devido ao caráter teórico-analítico da construção da (SD), nesta etapa da pesquisa, não foi possível realizar a sua implementação prática e o acompanhamento longitudinal dos impactos diretos na aprendizagem dos estudantes PEE em sala de aula comum. Outro fator limitante reside na impossibilidade de realizar observações presenciais continuadas no cotidiano escolar, o que poderia oferecer camadas adicionais de compreensão sobre as

subjetividades e as interações espontâneas que ocorrem para além dos relatos colhidos nas entrevistas e nos registros dos cadernos de planejamento.

Diante dos resultados apresentados, propõe-se o aprofundamento desta pesquisa por meio de estudos que ampliem o diálogo com práticas pedagógicas universalistas, fundamentadas no DUA, no SSMC apoiadas no ensino colaborativo, articuladas ao uso intencional de recursos didáticos e tecnológicos. Sugere-se, ainda, a realização de ações formativas sistemáticas, como grupos focais, observações em contexto e intervenções pedagógicas, quando necessário, com vistas ao fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, comprometida com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C.; YARED, Y. B. *Práticas educacionais inclusivas no contexto da formação continuada: uma revisão integrativa de estudos*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1–18, 2023.

ARAÚJO, Kariny D. Breve reflexão: possíveis impedimentos para a não ocorrência da articulação entre os professores do AEE e os do ensino comum. In: MARTINS, Bárbara Amaral (org.). *Práticas de ensino na educação inclusiva: múltiplos enfoques e contextos*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024. p. 77–89.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENEDETTI, Rafaella Hanauer; MANJINSKI, Everson. O trabalho colaborativo nas Salas de Recursos Multifuncionais: relato de experiência no atendimento educacional especializado em Pinhais. *Revista Teias de Conhecimento*, [S. l.], v. 1, n. 5, 2025. DOI: 10.5212/Rev Teias Conhecimento.2025.24038. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/24038>. Acesso em: 03 fev. 2026.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. *O Desenho Universal para a Aprendizagem como um princípio do cuidado*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 18 de setembro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/censo-escolar>. Acesso em: 6 nov. 2025.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Prefácio. In: CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho (orgs.). *Acessibilidade curricular: práticas pedagógicas inclusivas para jovens e adultos com deficiência* [recurso eletrônico]. Londrina: EDESP–UFSCar, 2025. p. 9. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book-acessibilidade-curricular-praticas-pedagogicas-inclusivas-para-jovens-e-adultos-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia. Atendimento Educacional Especializado e práticas inclusivas no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA: possibilidades da atuação docente. In: PEDRO, Ketilin Mayra; BENGTON, Clarissa (org.). *Princípios e práticas em coensino: possibilidades para o fazer docente*. 1. ed. São Carlos: EDESP–UFSCar, 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. *O que é ensino colaborativo?* 2. ed. São Paulo: Edicon Editora, 2022. ISBN 978-65-5934-037-8.

CAPES. *As contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA para ressignificar a concepção de inclusão na atuação docente*. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972458>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines: version 3.0*. Wakefield, MA: CAST, 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 6 nov. 2025.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e238367, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238367>. Acesso em: 1 nov. 2025.

DE SOUSA AZEVEDO, Celine Maria de; GAMES, Erica Costa Viqueti; PEREIRA, Marlene Cristina da Silva; ANDRADE, Kássia Reijane dos Santos; DA SILVA, Maria Alexandra Sanches. *Teacher training for inclusive education: advances and challenges*. ARACÊ, v. 7, n. 3, p. 12750–12764, 2025. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3886>. Acesso em: 30 jan. 2026. (Título em inglês).

FERREIRA de Freitas, Ingrid Noammy; CARDOSO Mendonça, Francisco. Inclusão escolar e seus desafios na formação docente e as aplicações das práticas pedagógicas para formação continuada. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 12, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23032>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. *Flexibilização e adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2019. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

FONSECA, Kátia de Abreu. *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/97506>. Acesso em: 6 nov. 2025.

FONSECA, Kátia de Abreu. *Formação de professores do atendimento educacional especializado AEE: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204942>. Acesso em: 6 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTI, Marli de Almeida; VIEIRA, Elis Angela da Silva; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Matemática e desenho universal para a aprendizagem promovendo inclusão: o jogo Fecha a Caixa. *REP: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*, Cornélio Procópio, v. 8, n. 2, p. 1542–1559, 2024. ISSN 2526-9542.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, Rosana; VIANNA, Marcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79–100, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.005>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GOVERNO DO BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro

autista. Brasília, DF, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 22 nov. 2025.

HEREDERO, Eladio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193–208, 2010.

HEREDERO, Eladio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares como resposta educativa à diversidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 26, n. 4, p. 623–638, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 1 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2023. p. 20–39. DOI: 10.52695/978-65-5456-043-6.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Ensino colaborativo e educação inclusiva: desafios e possibilidades na escola comum. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1–18, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349–364.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Keisyani da Silva. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Aparecida Pires; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p. ISBN: 978-8576003830.

MENDES, I. et al. A importância do uso da ludicidade: os jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 9, n. 5, p.

2728–2747, 2023. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10037>. Acesso em: 27 out. 2025.

MENDES, M. T. da S. *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021>. Acesso em: 27 out. 2025.

MENDOZA, Babette; GONÇALVES, Adriana. Estruturação de planos de aula com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: contribuição para a educação inclusiva. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 33, n. 66, e31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855>. Acesso em: 27 out. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

PARECER CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/parecer-cne-ceb-no-13-de-3-de-junho-de-2009>. Acesso em: 23 jul. 2025.

PEDRO, Ketilin Mayra; BENGTON, Clarissa (org.). *Princípios e práticas em coensino: possibilidades para o fazer docente*. 1. ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025.

PEREIRA, Dayane Correia. *Educação inclusiva e prática educacional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de pesquisas de 2009 a 2020*. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/24718>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação inclusiva e trabalho colaborativo: interfaces entre o AEE e a sala de aula comum. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e09004, 2022.

R7. Número de alunos matriculados na educação especial cresce 66% em 5 anos, mostra Censo Escolar. *R7 Notícias*, São Paulo, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/numero-de-alunos-matriculados-na-educacao-especial-cresce-66-em-5-anos-mostra-censo-escolar-09042025/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RABELO, Lúcia Cristina da Costa. Ensino colaborativo e formação continuada de professores: contribuições à inclusão escolar. In: RABELO, Lúcia Cristina da Costa. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Cap. 3, p. 52–67. Disponível

em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-RES-CNE-CEB-2009-4>. Acesso em: 23 jul. 2025.

RIOS, Gabriela Alias. *Workshop Desenho Universal para a Aprendizagem DUA, Inteligência Artificial (IA) e abordagem construcionista, contextualizada e significativa: práticas pedagógicas inclusivas*. Curso/workshop (100 h). Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente, SP, 2025.

ROMANO, Soraia; ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Estratégias pedagógicas universais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 112–124.

ROQUEJANI, Tânia Cristina; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Adriana Silvia de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Maria Regina (Org.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 59-77.

SANTOS, P. M. dos. *Educação inclusiva*. Revista Artigos.Com, v. 14, 2020. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/2536>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. 1. ed. São Paulo: Secretaria da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME), 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Programa Alfabetiza Juntos SP*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://alfabetizajuntosp.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. *Competencias personales docentes para La educación inclusiva: una reflexión sobre lo que está ocurriendo em España*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 563-574, set./dez. 2017. DOI: 10.5902/1984686X27995. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27995>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Desenho Universal para a Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente. In: PEDRO, Ketilin Mayra; BENGTON, Clarissa (org.).

Educação inclusiva e práticas pedagógicas: reflexões e proposições. São Luís: EdUEMA, 2023. p. 15–32. DOI: 10.52695/978-65-5456-111-21.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Desenho Universal para a Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente. In: MARTINS, Bárbara Amaral et al. (org.). *Práticas de ensino na educação inclusiva: múltiplos enfoques e contextos*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024. p. 16–28. DOI: 10.52695/978-65-5456-111-2.1.

SILVA, Marlene da; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. *Guia de orientação para professores de educação especial: o que tem de pedagógico no AEE?* Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025. Recurso educacional. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 16 jan. 2026.

SILVA-PEÑA, Iván; DINIZ, Márcia; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Da inclusão à justiça social na formação docente para a diversidade. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 16, n. 35, p. e833, 2024.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281–295, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 283–290, jul./dez. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000200011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296014195_Avaliacao_da_aprendizagem_e_inclusao_escolar_a_singularidade_a_servico_da_coletividade. Acesso em: 1 nov. 2025.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; GONÇALVES, Adriana Garcia. Serviços do Atendimento Educacional Especializado. In: PEDRO, Ketilin Mayra; BENGTON, Clarissa (org.). *Princípios e práticas em coensino: possibilidades para o fazer docente*. 1. ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025.

STOPA, Paula Cristina et al. *Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2020. Documento eletrônico. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

STOPA, Paula Cristina et al. *Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 48 p. (Coleção Segunda Licenciatura em Educação Especial).

TENÓRIO, Maelem Aragão; BASTOS, Jaqueline Mendes. Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas. *Revista*, v. 11, n. 59, p. 1670–1684, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.v11n59.1670.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 6 nov. 2025.

VALLE, Jan W.; FERREIRA, Márcia Vales. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa educacional. 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VIEIRA, Maria Alice; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para a Aprendizagem DUA: diretrizes 3.0, equidade e práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Teías*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 75, 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139–151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VILAS BOAS, Wendel Oliveira. Diferentes aspectos da adaptação curricular na inclusão educacional. *Revista Educação Pública*, 2025.

ZERBATO, Ana Paula. *O papel do professor da Educação Especial na proposta do coensino*. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 19 jul. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Roteiro de entrevista para os professores da sala de aula comum de uma rede municipal de ensino na cidade de Presidente Prudente

Título do projeto: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Análise das práticas docentes e construção de uma sequência didática inclusiva nos anos iniciais

Nome da Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Nome da Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade pensar em práticas docentes inclusivas, na perspectiva da educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA.

Entrevistas semiestruturadas

A presente entrevista tem como finalidade identificar o perfil docente dos professores que atuam no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como compreender o processo de realização dos ajustes curriculares voltados aos estudantes público da Educação Especial PEE matriculados na sala de aula comum. Busca-se, assim, contribuir para que esses estudantes tenham acesso equitativo às atividades curriculares, considerando os ajustes e adaptações necessários à efetivação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

1 – Qual a sua formação inicial? Possui cursos de especialização?

2 - Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?

3 - Você possui experiência para trabalhar com estudantes público da Educação Especial PEE?

4 Você possui alguma experiência para compartilhar com estudantes PEE na sala de aula comum? Se sim, relate. Se não, o que o motiva?

5 - A rede regular de ensino onde atua te proporciona executar seu trabalho com a garantia da equidade na perspectiva da educação inclusiva? Se sim, relate. Se não, justifique.

6 - A rede regular de ensino onde atua te proporciona executar seu trabalho com a garantia da equidade na perspectiva da educação inclusiva? Se sim, relate. Se não, justifique.

7 - A rede de ensino onde atua oferece orientações e ou formações na área da educação especial? Quais?

8 - Você sente a necessidade de alguma formação específica? Se sim, relate. Se não, justifique.

9 - O que seria uma adaptação curricular? Você consegue observar adaptações acessíveis no seu campo de atuação?

10 - Como é a sua relação com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no que diz respeito às adequações curriculares?

11 - Você já ouviu falar sobre as práticas universalistas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA? Se sim, relate.

Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

CEP/UNESP

Presidente Prudente (SP)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP: CNPJ: 48.031.918/0009-81

Coordenadora do CEP: Prof.^a Dra. Edna Maria do Carmo

Telefone do CEP: (18) 3229-5315

Email: cep.fct@unesp.br

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista para o professor do Atendimento Educacional Especializado
AEE da rede regular de ensino de um município do Oeste Paulista

Título: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Análise das práticas docentes e construção de uma sequência didática inclusiva nos anos iniciais

Nome da Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Nome da Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir sobre práticas docentes universalistas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA. A entrevista será realizada com o professor atuante no Atendimento Educacional Especializado AEE, devidamente autorizada mediante o documento TCLE. O presente roteiro de entrevista será submetido à avaliação de juízes especialistas, com o intuito de verificar a pertinência e a relevância das perguntas em relação aos objetivos da pesquisa, garantindo, assim, a validade e a consistência do instrumento de coleta de dados.

Entrevista

1. Quanto tempo você atua no Atendimento Educacional Especializado AEE?
2. Como você define a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola em que atua?
3. Quais seus maiores desafios nessa profissão?
4. A rede de ensino onde atua oferece orientações e ou formação? Quais?
5. Você sente a necessidade de alguma formação específica? Se sim, relate. Se não, justifique.
6. Que tipos de documentos você precisa apresentar para a sua rede de ensino
7. O que seria uma adaptação curricular para você?
8. Você conhece as práticas universalistas como o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA?

9. Você consegue observar adaptações acessíveis no seu campo de atuação a partir do DUA?
10. No que o Plano de Educação Individualizado (PEI) pode contribuir para tornar o trabalho dos professores mais acessível ao estudante Público da Educação Especial PEE?

Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

CEP/UNESP- Presidente Prudente (SP)- Comitê de Ética em Pesquisa

(CEP) da UNESP: CNPJ: 48.031.918/0009-81

Coordenadora do CEP: Prof.^a Dra. Edna Maria do Carmo

Telefone do CEP: (18) 3229-5315

Email: cep.fct@unesp.br

APÊNDICE III

Roteiro para análise do caderno de planejamento do professor da sala de aula comum de uma rede municipal de ensino do interior do Oeste Paulista

Título: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Análise das práticas docentes e construção de uma sequência didática inclusiva nos anos iniciais

Nome da Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Nome da Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade pensar em práticas docentes inclusivas, na perspectiva da educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA.

Questionário de entrevista

1. Qual a sua função na escola e seu tempo de atuação nos anos iniciais e no Ensino Fundamental?
2. Qual a sua formação?
3. Quais são os principais desafios do planejamento de aulas mais inclusivas para os anos iniciais do Ensino Fundamental na sua escola?
4. Quais recursos ou ferramentas de ensino e aprendizagem você considera essenciais em um caderno de planejamento para os estudantes público da Educação Especial?
5. Quais seções ou tópicos você considera importantes para serem incluídos no caderno de planejamento?
6. Como o caderno de planejamento pode contribuir para a sua organização e o seu trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial PEE?
7. De que forma o caderno de planejamento pode auxiliar na implementação da proposta pedagógica da escola para promover uma prática mais inclusiva?
8. Quais recursos ou ferramentas podem ser utilizados no caderno de planejamento para promover o alinhamento com a proposta pedagógica na

perspectiva da educação inclusiva?

Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva (

Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

CEP/UNESP- Presidente Prudente (SP)- Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

UNESP: CNPJ: 48.031.918/0009-81

Coordenadora do CEP: Prof.^a Dra. Edna Maria do Carmo

Telefone do CEP: (18) 3229-5315

Email: cep.fct@unesp.br

APÊNDICE IV

Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores

Título da Pesquisa: **DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR: Análise das práticas docentes e construção de uma sequência didática inclusiva nos anos iniciais**

Nome da Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Nome da Orientadora: Katia de Abreu Fonseca

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade pensar em práticas docentes inclusivas, na perspectiva de práticas universalistas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA.

Participantes da pesquisa: participarão da pesquisa quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 3 do período matutino e 1 do período vespertino de uma escola Municipal no interior do Oeste Paulista.

- 1- **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. (sr) permitirá que a pesquisadora Lesli Fernanda Coutinho Silva utilize dados coletados para o estudo que desenvolve. A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
- 2- **Sobre as entrevistas:** Os participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro, com perguntas mistas, o tempo de duração previsto para a entrevista será de aproximadamente quarenta minutos. O objetivo da entrevista será possibilitar um discurso mais livre por parte do sujeito pesquisado, incitado por proposição e não imposição. As questões de tal procedimento serão abertas e fechadas, garantindo o início e a condução da situação de comunicação, mantendo o foco nos objetivos que se deseja alcançar por meio desta, de maneira a estar livre de possíveis constrangimentos.
- 3- **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, havendo por isso, riscos e desconfortos mínimos, como cansaço e aborrecimento ao responder as questões; constrangimento ao se expor na execução da; desconforto; constrangimento ou alterações de comportamento; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização a respeito do tema tratado; alterações da visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema proposto. No caso de eventuais acontecimentos desta natureza, a pesquisadora interrompe a pesquisa, retira da pesquisa o participante e estará à disposição para prestar assistência através do seu contato sempre que for necessário. Por fim, os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e oferecem riscos mínimos à sua dignidade.
- 4- **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.
- 5- **Benefícios:** ao participar o senhor (a) terá a oportunidade de contribuir com suas experiências de professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com relação a sua formação continuada e em serviço para o desenvolvimento de estudos que objetivam conhecer melhor o cotidiano escolar, de maneira a compartilhar reflexão e compreensão para outros docentes.

Esperamos que o estudo traga informações importantes sobre as representações docentes a

respeito das práticas universalistas, como o DUA, a fim de contribuir para a efetiva inclusão dos estudantes público da Educação Especial, inseridos na sala de aula comum, de forma que o conhecimento que será construído a partir da pesquisa possa revelar a relação de tais representações com as práticas adotadas, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 6- **Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,
_____, De forma livre e esclarecida, manifesto
meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Lesli Fernanda Coutinho Silva

Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

CEP/UNESP- Presidente Prudente (SP)- Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

UNESP: Coordenadora do CEP: Prof.^a Dra. Edna Maria do Carmo

Telefone do CEP: (18) 3229-5315

Email: cep.fct@unesp.br