

Desvendando Abordagens Educacionais no Ensino Superior: análise sob a Ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Unveiling Educational Approaches in Higher Education: Analysis through the Lens of Universal Design for Learning (UDL)

Descubriendo Enfoques Educativos en la Educación Superior: Análisis desde la Perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Jacqueline Lidiane de Souza Prais 

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil
jacqueline_lidiane@hotmail.com

Samantha Ferreira da Costa Moreira 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
samantha.ferreira@unifimes.edu.br

Eladio Sebastián-Heredero 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
eladio.sebastian@gmail.com

Recebido em 13 de agosto de 2024

Aprovado em 28 de agosto de 2024

Publicado em 05 de dezembro de 2024

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de abordagens educacionais empregadas no contexto do Ensino Superior, sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O método adotado consiste em um estudo comparado, envolvendo a participação de seis docentes da região Norte e vinte da região Centro-Oeste, todos atuantes em cursos de graduação em Pedagogia e Medicina, respectivamente. Para coleta de dados, foram examinados os Projetos Pedagógicos desses cursos e Planos de Ensino dos professores, bem como, questionários junto aos docentes efetivos interpretados por meio de análise de conteúdo. Os resultados obtidos e as discussões travadas revelam que, embora os docentes não tenham conhecimento explícito sobre o DUA, eles demonstraram desenvolver planejamentos flexíveis, priorizando, de maneira empírica, a diversificação de recursos didáticos e métodos avaliativos variados. Ademais, observa-se uma crescente preocupação entre os professores em adaptar suas aulas para contemplar a diversidade de estudantes, em utilizar ferramentas digitais para a divulgação e compartilhamento de materiais de apoio, tornando-os acessíveis aos alunos.

Palavras-chave: Educação Superior; Educação Inclusiva; Abordagem curricular; Graduação; Acessibilidade.

ABSTRACT

This article presents an analysis of educational approaches employed in the context of Higher Education, from the perspective of Universal Design for Learning (UDL). The adopted method consists of a comparative study involving six teachers from the North region and twenty from the Midwest region of Brazil, all teaching in undergraduate courses in Pedagogy and Medicine, respectively. Data collection included examination of the Pedagogical Projects of these courses, Teaching Plans of the professors, and questionnaires distributed to the faculty, interpreted through content analysis. The findings and discussions reveal that while the teachers may not have explicit knowledge of UDL, they demonstrate developing flexible lesson plans that empirically prioritize diversification of teaching resources and varied assessment methods. Furthermore, there is a growing concern among teachers to adapt their classes to accommodate student diversity, utilizing digital tools for disseminating and sharing support materials, thereby making them accessible to all students.

Keywords: Higher Education; Inclusive Education; Curriculum approach; Undergraduate; Accessibility.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de enfoques educativos empleados en el contexto de la Educación Superior, desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El método adoptado consiste en un estudio comparativo que incluyó la participación de seis docentes de la región Norte y veinte de la región Centro-Oeste, todos ellos en cursos de grado de Pedagogía y Medicina, respectivamente. Para la recolección de datos, se examinaron los Proyectos Pedagógicos de estos cursos y los Planes de Enseñanza de los profesores, además de cuestionarios dirigidos a los docentes, cuyas respuestas fueron interpretadas mediante análisis de contenido. Los resultados obtenidos y las discusiones revelan que, aunque los docentes no tienen un conocimiento explícito del DUA, muestran desarrollar planes de estudio flexibles que priorizan, de manera empírica, la diversificación de recursos didácticos y métodos de evaluación variados. Además, se observa una creciente preocupación entre los profesores por adaptar sus clases para abarcar la diversidad de estudiantes, utilizando herramientas digitales para la difusión y compartición de materiales de apoyo, haciéndolos accesibles para todos los alumnos.

Palabras clave: Educación Superior; Educación Inclusiva; Enfoque curricular; Grado; Accesibilidad.

Introdução

Este artigo tem como tema abordagens educacionais no âmbito da educação inclusiva sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a partir de uma análise de cursos de graduação no ensino superior brasileiro.

A educação inclusiva é perspectiva educacional que visa assegurar o direito de todos à educação. Nesse entendimento, admitimos nesta pesquisa os fundamentos de Sasaki (2001), Kassir (2004), Sebastián-Heredero (2005; 2015) e Mendes (2019), ao se referirem a inclusão no âmbito escolar como aquele tipo de educação promovida para todos os estudantes dentro das instituições de ensino regular, sem distinção no que se refere à sua diversidade e singularidade. De tal modo, nesta abordagem educativa não somente o acesso é garantido, mas a (re)organização da escola são elementos para efetivar a permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

Tal pressuposto, é assumido pelas políticas públicas brasileiras, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5) que fixa a educação inclusiva como “[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...], e orienta as instituições de ensino a desenvolver práticas educativas e pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem de seus estudantes.

As práticas inclusivas na educação sugerem o desenvolvimento de processos, estratégias e recursos que proporcionem a todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, derivadas ou não de deficiências, uma educação integral e livre de segregação (Sebastián-Heredero, 2018; Santos; Hernandez; Perez, 2015). Em suma, as práticas educativas implicam em possibilitar um percurso formativo que reconheça a diversidade e tenha como ponto de partida as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

Considerando o currículo escolar como aquele que se debruça a organizar o caminho a ser percorrido no processo de escolarização (Sacristán, 2013), ele precisa ser entendido como um “território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir” (idem, p. 17).

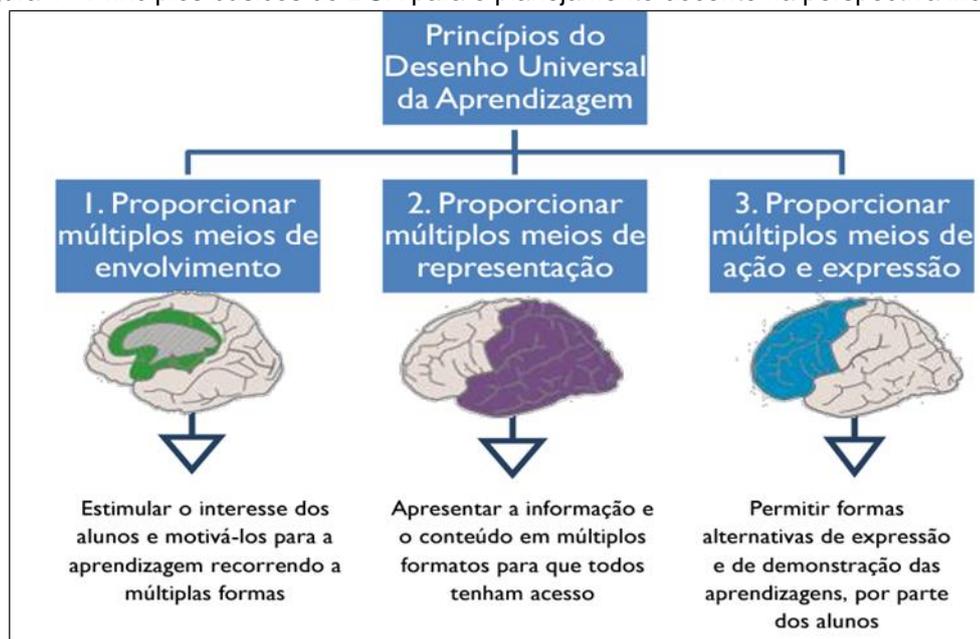
Neste contexto, organizar a escola e suas práticas baseadas em pressupostos inclusivos carece de suporte teórico e metodológico que abarque uma concepção curricular que reconheça que o processo de ensino tem como ponto de partida a diversidade de estudantes. Assim, a abordagem curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui-se como uma potencial ferramenta no combate às indiferenças, para possibilitar a remoção de barreiras de acesso à aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Dessa maneira, ao reconhecer a deficiência no currículo, o DUA propõe conhecer as necessidades individuais para projetar currículo para todos, permitindo que a prática pedagógica tenha como alicerce as características da aprendizagem humana (Meyer; Rose; Gordon 2014). Esta abordagem está ancorada essencialmente nos pressupostos de Vygotsky e nos princípios da neurociência (EdBurn, 2010).

Rose et al (2006), apresentam que a organização do currículo se pauta em três princípios norteadores para o planejamento de ensino: i) as múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento (o “quê” da aprendizagem); as várias maneiras de abordar tarefas estratégicas (o “como” da aprendizagem); as várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado (o “porquê” da aprendizagem).

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

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



Fonte: CAST (2011).

Para tanto, conhecer as abordagens educacionais das instituições de ensino, assume papel importante na elucidação dos parâmetros adotados visto que irão orientar o desenvolvimento de ações educativas e pedagógicas inclusivas ou não. Com base neste pressuposto, justificamos a delimitação do tema desta pesquisa e de modo a fortalecer o conhecimento sobre os pressupostos curriculares o comparativo entre duas propostas de cursos de graduação brasileiros.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) a educação superior é o segundo nível no sistema de ensino brasileiro que dentre suas finalidades visa “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996, Art. 43).

Moreira (2023) ressalta que, na educação superior, ao enfatizar a especialização e preparação de profissionais para o mercado de trabalho, ela é convocada a atender as legislações no âmbito da educação nacional. Desse modo, as leis que abarcam a educação inclusiva e a educação especial são inerentes a todos os níveis de educação, inclusive ao ensino na graduação. Considerando a

transversalidade da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta diretrizes ao ensino superior de que devem estabelecer pressupostos inclusivos nos planejamentos, na organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade em todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Somado a isso, na Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, fixa-se o uso pedagógico do Desenho Universal para a Aprendizagem para auxiliar no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência e eliminação de barreiras de acesso ao currículo.

A universalização da educação trouxe com ela os desafios da construção de um espaço inclusivo. Portanto, as ações para “[...] o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade de todos os estudantes [...] dentro das instituições de educação superior numa perspectiva inclusiva” são imprescindíveis (Moreira, 2023, p. 57).

Deste modo, Ferrari e Sekkel (2007), afirmam que a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais, com ou sem deficiência, no ensino superior reforça a necessidade da criação de ambientes inclusivos. Todavia, as autoras sublinham que nestas instituições a padronização e a exclusão precisam ser substituídas pela experiência e do reconhecimento das diferenças para efetivar ações adequadas neste novo cenário.

Estudos desenvolvidos por Almeida e Ferreira (2018), Nozu, Silva e Anache (2018), Ciantelli e Leite (2016), Silva e Pavão (2018), Nogueira e Oliveira (2011) nos apontam dificultadores da efetivação da educação inclusiva no ensino superior como: a inclusão interpretada como a presença do estudante com deficiência e ênfase a estatísticas oficiais de matrículas; desconsideração das singularidades dos estudantes com deficiência, ausência de eliminação de barreiras que afetam sua permanência e participação; carência de condições de acessibilidade (física, digital e pedagógica); direcionamento para pessoas surdas e cegas ao tratar de adaptações curriculares e negligências em relação a outras condições de aprendizagem necessárias a outros estudantes; carência de formação pedagógica de docentes que atuam em cursos na educação superior gerando impacto na ausência de inovação pedagógica.

Assim, pesquisas como as de Laroco e Wilken (2013), Smith (2012), Katz (2013), Katz e Sugden (2013), Marino et al. (2014) e Prais (2016) validaram cientificamente a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na orientação da prática educativa no ensino superior. Esta abordagem é válida porque: a) oferece flexibilidade na apresentação das informações, nas formas de demonstração de conhecimentos e habilidades pelos estudantes, além de motivá-los e promover seu comprometimento com o aprendizado; b) diminui as barreiras no ensino ao fornecer adaptações, suportes e desafios adequados, mantendo altas expectativas de sucesso para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que enfrentam limitações linguísticas no idioma de aprendizagem.

Nesse sentido, o DUA tem sido adotado estrategicamente na elaboração de cursos, materiais e conteúdos educacionais com o objetivo de proporcionar equidade de aprendizado para pessoas com diferentes estilos de aprendizagem, sem a necessidade de adaptar ou substituir equipamentos (Zhong, 2012). Além disso, é crucial destacar que o DUA não elimina os desafios acadêmicos, mas sim remove as barreiras que impedem o acesso ao currículo (Nielsen, 2013).

Por essas razões, o DUA tem sido incorporado em legislações internacionais e nacionais, o que o torna uma abordagem diferencial em sua aplicabilidade prática. Dentre elas, internacionalmente destacamos a Lei de Oportunidades em Educação Superior (Higher Education Opportunity Act), de 2008 dos Estados Unidos; e Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil.

Este artigo tem como tema as abordagens educacionais inclusivas no contexto do Ensino Superior brasileiro, tendo como subsídios teórico e prático para análise curricular os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Com base neste contexto, o estudo parte da seguinte questão problematizadora: de que modo dois cursos de Graduação apresentam abordagens educacionais para o planejamento de práticas educativas inclusivas no contexto do Ensino Superior?

Para tanto, delimitamos o foco nos elementos primordiais do currículo - objetivos, estratégias de ensino, materiais, recursos e avaliação – para comparar

abordagens educacionais planejadas por docentes de duas universidades do Brasil localizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste, identificando aproximações e distanciamentos aos princípios norteadores do DUA.

Método

Para desenvolvimento desta investigação, elegemos a pesquisa do tipo estudo comparado, segundo Fachin (2001) que tem como objetivo investigar as aproximações e distanciamentos entre unidades de um sistema educacional.

Conforme Silva (2019), o estudo comparado, ao incorporar diversas perspectivas, abordagens e metodologias, define limites para a compreensão dos fenômenos educativos, tornando-se um instrumento essencial para a análise da realidade educativa.

Este tipo de estudo consiste em realizar uma investigação de um ou mais aspectos de um fenômeno e explicá-lo diante de suas semelhanças e de suas diferenças nos contextos em que o objetivo de estudo está inserido (Fachin, 2001). Desse modo, a interpretação dos dados permite identificar as congruências e divergências do objeto que se estuda sob o prisma qualitativo dos elementos constantes, abstratos e gerais.

De tal modo, o método do estudo foi utilizado para desenvolver uma análise comparativa dos resultados obtidos em duas pesquisas desenvolvidas no Brasil: uma na Centro-Oeste e outra na região Norte, sendo no contexto de cursos de graduação (Medicina e Pedagogia, respectivamente) vinculados a duas universidades públicas. A partir de aqui denominadas CRCO (Curso Região Centro-Oeste) e CRN (Curso Região Norte).

Cabe ressaltar que as investigações foram submetidas individualmente aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) de cada universidade que foram instituições coparticipantes neste estudo. Ambos os Projeto de Pesquisa foram aprovados. O Projeto de Pesquisa 1, aprovado com o Parecer nº 4.416.655, envolvendo CRCO, e o Projeto de Pesquisa 2, aprovado com o Parecer nº 6.206.585 no CRN.

Após aprovados, o projeto de pesquisa foi apresentado aos docentes efetivos dos cursos envolvidos. Na sequência, indicamos que dos 70 docentes do quadro total

do CRCO, 20 docentes aceitaram participar da pesquisa e dos 12 docentes do quadro total do CRN, 6 docentes aceitaram participar da pesquisa.

Para as coletas de dados, foram examinados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) supracitados, Planos de Ensino cedidos pelos professores participantes, bem como, questionários estruturados aplicados junto aos docentes efetivos do CRCO e CRN.

Para interpretação dos dados foi utilizada Análise Documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009), bem como, Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016).

A Análise Documental conforme expressam os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), se refere a “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa forma, a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e por meio de diferentes documentos, não somente o texto escrito.

Quanto à Análise de Conteúdo, Bardin (2016) a define como um conjunto de técnicas empregadas para interpretação de discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados que podem ser coletados por diferentes meios.

Resultados e discussão

Considerando as três fases da Análise de Conteúdo, (i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação) de Bardin (2016) aliada a Análise Documental de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os dados foram organizados em três categorias e demandaram subcategorias que são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise à luz do DUA

Categorias	Subcategorias
Planejamento	i) Descrição do contexto e perfil dos participantes; ii) Pressupostos curriculares;
Abordagens educacionais inclusivas	i) Princípio 1 do DUA: Múltiplas Formas de Apresentação do Conteúdo; ii) Princípio 2 do DUA: Múltiplas Formas de Ação e Expressão da Aprendizagem; iii) Princípio 3 do DUA: Múltiplas Formas de Motivação para participação nas práticas educativas

Conhecimento docente sobre as práticas educativas inclusivas e seus métodos de ensino	i) Método de ensino ii) Práticas educativas inclusivas
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

a) Planejamento

i) Descrição do contexto e perfil dos participantes

Nesta categoria, apresentamos inicialmente os elementos descritivos de cunho descritivo referentes ao contexto da pesquisa no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição do contexto da pesquisa

Elementos descritivos	CRCN	CRN
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	Parecer n.º 4.416.655	Parecer n.º 6.206.585
Região do Brasil	Centro-Oeste	Norte
Instituição de ensino	Universidade Municipal pública	Universidade Federal pública
Nome do Curso	Medicina	Pedagogia
Grau	Bacharelado	Licenciatura
Modalidade	Presencial	Presencial
Turno de Funcionamento	Integral	Noturno
Carga horária total do Curso	9.126 horas	3.400 horas
Participantes	Professores efetivos	Professores efetivos
Quantidade de participantes	70 docentes do quadro total 20 docentes efetivamente participaram da pesquisa	12 docentes do quadro total 6 docentes efetivamente participaram da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com base na descrição dos cursos incluídos nos CRCO e CRN, vislumbra-se a oportunidade de comparar os resultados de um curso de bacharelado e outro de licenciatura que enriquece o olhar quanto à formação profissional na Universidade no âmbito da graduação no Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Embora haja menções explícitas nos PPC (Norte, 2018; Centro-Oeste, 2020) sobre a formação e o aperfeiçoamento visando qualificação para planejamento, aspectos pedagógicos, incentivo à formação continuada docente, não foram identificados elementos robustos e explícitos em relação à preparação para práticas educativas inclusivas.

Entre os professores universitários do CRCO, tinham em média 40 anos de idade e atuavam em um curso de Medicina. Possuíam formação inicial (graduação) apontado como 10 em Medicina, 5 em Enfermagem, 3 em Psicologia, 1 em Biomedicina e 1 em Fisioterapia. Em relação a formação em pós-graduação, 5 deles tinham especialização em Saúde Pública, 12 tem título de Mestrado e 2 deles tem título de Doutorado. Em relação ao tempo de atuação profissional, tivemos a média de 4 anos na educação superior, sendo que o menor tempo foi 6 meses e o maior foi de 15 anos de docência. Provavelmente, pelo fato de serem profissionais da área da saúde não indicaram em sua formação ter sido abordado o ensino na perspectiva inclusiva.

Entre os professores universitários do CRN, a média de idade era de 40,8 anos, e todos lecionavam em um curso de Pedagogia. Suas formações iniciais incluíam Pedagogia, História, Geografia e Fisioterapia, todos com nível de mestrado e doutorado. Em relação ao tempo de experiência profissional, a média foi de 11,8 anos no ensino superior, sendo que três deles tinham 4 anos de experiência na educação básica. Além disso, quatro professores indicaram que não receberam formação inicial sobre inclusão, e apenas um mencionou ter estudado educação especial durante sua formação, abordando o tema dentro dessa disciplina.

ii) Pressupostos curriculares

Ressaltamos que, com base nestas propostas curriculares, os docentes organizam seus planejamentos de ensino que, por sua vez, norteiam as práticas educativas.

Quanto aos fundamentos curriculares, o Curso de Bacharelado em Medicina foi estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para esse curso específico. Uma das características destacadas é sua abordagem construtivista e centrada no estudante, enfatizando a preparação para a prática médica ao longo de todo o curso (Centro-Oeste, 2020).

O PPC (Centro-Oeste, 2020) propõe a integração entre teoria e prática em todos os componentes curriculares listados, visando facilitar o desenvolvimento de diversas habilidades. A organização da grade curricular em 12 semestres inclui componentes que alternam entre teoria e prática, com uma ênfase maior na teoria.

Destacam-se dois aspectos principais: a realização de práticas na comunidade, integrando saúde e comunidade nos primeiros quatro anos, e o desenvolvimento de habilidades profissionais ao longo de oito semestres.

Já no que se refere ao Curso de Licenciatura em Pedagogia (Norte, 2018), percebemos que a intencionalidade curricular perpassa pela necessidade de proporcionar formação inicial profissional para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da Gestão Educacional, em sistemas de formação escolar e não-escolar, público ou privado, a partir de paradigmas científicos e tecnológicos contemporâneos, do respeito à diversidade ambiental, cultural e social, e da valorização da democracia.

Em ambos os PPC percebemos uma construção sob algumas ideias inclusivas, principalmente no que tange às bases regulatórias e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso, todavia ela são estratégias gerais do curso. Dentre elas, respeito às diferenças; atendimentos às necessidades de aprendizagem; valorização da diversidade; adaptação ou adequação na infraestrutura com foco em acessibilidade.

No caso do PPC do curso de Medicina, identificamos estas ideias presentes nas propostas metodológicas do curso e de algumas disciplinas e/ou conteúdos que podem ser considerados inclusivos, porém no PPC aparecem apenas de modo generalista. Entendemos que as ideias e as estratégias inclusivas, particularmente do DUA, existem nesse curso, porém falta esse olhar específico para a diversidade e uma explicitação dirigida a atender a todos, incluídos aqueles que possam apresentar deficiências.

Por outro lado, no PPC da Pedagogia, não havia menção explícita quanto a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva, porém reportam-se aos estudantes público-alvo da educação especial que, quando matriculados no curso, poderão receber atendimentos individualizados, adaptação das atividades e avaliações diferenciadas.

De fato, pensar a (re)organização do planejamento é um indicativo para práticas educativas para a inclusão. Todavia, alertamos que neste caso está condicionado e direcionado às necessidades de aprendizagem de um grupo de estudantes fixados pela legislação com direito a serviços e suporte da educação

especial, o que restringe a inclusão a existência (matrícula) de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação.

Somado a isso, mesmo que as propostas dos cursos não apresentarem explicitamente pressupostos curriculares inclusivos, identificamos nas respostas dos docentes efetivos vinculados aos Projeto 1 e 2 que, mesmo que eles não planejam suas aulas baseadas nas práticas educativas inclusivas, eles demonstraram grande preocupação em executá-las e empiricamente a fazem por meio da diversificação dos métodos aplicados nas aulas.

Também identificamos nas respostas ao questionário que os docentes buscavam diversificar as informações a fim de alcançar o maior número de alunos. Disseram também personalizar as atividades para atenderem ao público diverso. Somado a isso, docentes do Projeto 2 mencionaram que, após o ingresso de acadêmicos surdos no curso, passaram a utilizar recursos e estratégias baseadas em experiências visuais para ensinar os conteúdos para turma. Tais docentes da região norte relataram que, diante das práticas exitosas com o uso de ferramentas visuais, passaram a adotar em todas as turmas independentemente do público da turma ao perceberem os impactos qualitativos nas aprendizagens dos acadêmicos.

Dessa maneira, ressaltamos que os docentes empiricamente passaram a aprimorar suas práticas pedagógicas ao terem alunos com deficiência em sala de aula e/ou apresentarem dificuldades na realização das atividades que os levou a desenvolver mecanismos alinhados aos pressupostos inclusivos.

b) Abordagens educacionais inclusivas

i) Princípio 1 do DUA: Múltiplas Formas de Apresentação do Conteúdo

Ao pensar nas propostas de ensino para orientação de práticas educativas inclusivas, o uso de diversas formas para apresentação do conteúdo é um dos princípios do DUA.

Com base no delineamento das práticas educativas inclusivas, é crucial verificar se a Proposta Pedagógica do Curso aborda múltiplas formas de apresentação de conteúdo, incluindo aspectos metodológicos.

Sumariamente, percebemos que em ambos os grupos de docentes houve a menção de que, tanto na elaboração quanto na divulgação das aulas, são utilizadas plataformas digitais (sistema de gestão acadêmica adotada pela instituição) ou meios de comunicação como E-mail e WhatsApp.

Analisando o PPC do curso de Medicina e de Pedagogia (Centro-Oeste, 2020; Norte, 2018), observa-se que há menção a diferentes formas de apresentação de conteúdo. Especificamente, no curso de Medicina são indicadas que, nas disciplinas de conhecimentos gerais, será empregada a abordagem integrada entre elas, promovendo uma proposta interdisciplinar que visa facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos (Centro-Oeste, 2020).

De tal modo, a fim de promover o perfil do egresso (Norte, 2018), percebemos que os componentes curriculares foram ordenados por Núcleo Curricular Integrados interdisciplinarmente, e por período semestral. De tal modo, nesta proposta curricular o percurso formativo é composto por quatro núcleos, permitindo abordagem de estudos integradores (Norte, 2018).

No que diz respeito às habilidades e atitudes (Centro-Oeste, 2020), há uma orientação específica para o uso de laboratórios especializados e um programa progressivo de treinamento que utiliza modelagem das atividades de maneira concreta e experiencial. Do mesmo modo, ao consultar a proposta da região Norte, orienta-se para que seja oferecida uma base teórica consistente, apoiada por atividades práticas, pesquisa de campo e experimentação (Norte, 2018).

Ao questionar os docentes do Projeto 1 e do Projeto 2, percebe-se que a avaliação oral e escrita é a ferramenta mais utilizada por eles. Ainda os docentes de ambos os cursos apontaram que a adaptabilidade na apresentação dos conteúdos faz parte das aulas, apesar de elas ainda serem mínimas. Tal fato pode ser entendido e compreendido devido à falta de planejamento ou de desconhecimento de outras ferramentas metodológicas pelos docentes.

Foi mencionado por eles o uso de tecnologias e a criação de materiais para promover a melhoria na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que ministravam. Tais estratégias, portanto, à luz do DUA entendemos que pode proporcionar aos estudantes diversos um melhor aproveitamento das disciplinas pela flexibilidade e acesso aos conteúdos que elas possibilitam.

ii) Princípio 2 do DUA: Múltiplas Formas de Ação e Expressão da Aprendizagem

No que diz respeito à inclusão de orientações sobre múltiplas formas de avaliação da aprendizagem no PPC, em ambos documentos curriculares é estabelecido a necessidade de realizar avaliações sistemáticas que permitam o diagnóstico, a implementação de ações formativas e o replanejamento dos processos institucionais (Centro-Oeste, 2020; Norte, 2018). De tal modo, é destacado que será nos planos de ensino dos docentes que de acordo com as especificidades da disciplina serão definidos os instrumentos adequados e coerentes a avaliação da aprendizagem dos conteúdos previstos (Centro-Oeste, 2020; Norte, 2018).

A seguir, apresentamos indicativos sistematizados dentro do PPC como panorama avaliativo das instituições ao qual os cursos estão vinculados.

Quadro 3 – Aspectos institucionais para avaliação nos cursos de graduação

Aspectos da avaliação	CRCO	CRN
Dimensões	- somativa e formativa.	- somativa e formativa.
Objetivo	- diagnosticar conhecimentos adquiridos; - sistematizar as aprendizagens obtidas; - aferir resultados das ações formativas desenvolvidas; - replanejar os processos educativos.	- orientar a prática pedagógica; - mensurar o desempenho do aluno e do professor como um todo, a partir das condições de trabalho existentes; - abranger os aspectos do domínio de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências, o respeito a comportamentos e valores, segundo a cultura e a classe social.
Instrumentos	- observação, autoavaliação, atividades individuais e em grupos, avaliações práticas, diário de bordo, portfólio, seminários, mapa conceitual, discussão de grupo, avaliação escrita e oral.	- atividades práticas, provas, pesquisa de campo e experimental, atividades individuais e em grupos, relatórios, observação.
Sistema de avaliação	- semestral e/ou bimestral por meio da aferição de nota média aritmética simples	- semestral - a nota final deverá ser registrada de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), em números inteiros ou em fração decimal de uma casa, como resultado do cálculo de todas as avaliações, conforme descrito no plano de ensino.
Critérios para aprovação	- o discente que obter média final igual ou maior que 6,0 (seis) e presença mínima de 75% em cada uma das subáreas do módulo.	- o discente deverá obter nota final igual ou superior a 6,0 (seis); frequência mínima para a aprovação é de 75% (setenta e cinco por cento). - o discente que obtiver nota final inferior a 6,0 (seis) terá direito a uma avaliação repositiva, substituindo a nota de menor valor obtida durante o período letivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Portanto, teoricamente, há uma forte ênfase na avaliação como um meio de diagnóstico seguido por ações que visam melhorar o processo educacional, bem como, é sublinhado a necessidade do *feedback* que possibilita ao acadêmico identificar suas capacidades e fragilidades, favorecendo o seu desenvolvimento em relação à prática de aprender a aprender (Centro-Oeste, 2020; Norte, 2018). Isso vai além do conceito tradicional de medição da aprendizagem, incentivando a reflexão sobre a prática educativa com base nos resultados diagnósticos obtidos.

Os professores que lecionam no curso de Medicina mencionaram a diversificação das formas de avaliação. Embora as provas ainda sejam predominantes como método avaliativo, os seminários e os debates também são frequentemente utilizados pelos docentes. Essas formas de avaliação podem estar diretamente relacionadas ao método adotado pela instituição. É importante destacar que isso pode refletir um constructo cultural em torno dos métodos de avaliação, no qual a compreensão avaliativa ainda é amplamente estruturada em torno do uso predominante de provas em todo o modelo institucional.

Os docentes que atuavam no curso de Pedagogia, por sua vez, mencionaram a diferenciação na avaliação, em especial, quando são identificados estudantes com deficiência, garantindo a eles outra forma de serem avaliados. Exemplificaram substituir a prova escrita por uma avaliação oral com perguntas para serem respondidas em Libras por acadêmicos surdos em suas disciplinas.

Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de avaliação torna o processo avaliativo mais equitativo, pois nos permite verificar se o conteúdo ensinado proporcionou a todos os alunos a mesma compreensão e conhecimento necessários para sua futura vida profissional.

iii) Princípio 3 do DUA: Múltiplas Formas de Motivação para participação nas práticas educativas

Nos Projetos Pedagógicos analisados, observa-se o foco no estudante como aquele que se torna corresponsável pelo seu desenvolvimento educacional, sendo o professor aquele que ensina o processo de participação ativa na aprendizagem

propondo situações e vivências práticas com a futura profissão a fim de expor desafios e propostas a serem compreendidas pelo acadêmico.

De tal modo, ambos expõem o papel dos cursos em atender anseios da comunidade local por meio da integração do acadêmico com o contexto em que ele está inserido e poder contribuir com a qualificação de um profissional que poderá minimizar e atuar frente às necessidades da comunidade.

Considerando as respostas obtidas nos questionários, notamos que entre os Professores do CRCO a forma de motivar os alunos segue o método tradicional, por meio de notas. Mencionam o uso dos *feedbacks* para este fim, pois julgam que estes podem tornar os alunos mais motivados, uma vez que serão capazes de entender quais pontos podem melhorar para prosseguir. No caso dos participantes do CRN, indicaram o uso de perguntas durante as aulas, pedidos de exemplos ou de vivência com o conteúdo abordado durante as aulas como estratégias de despertar interesse e motivação dos acadêmicos. Somado a isso, também menciona a devolutiva das avaliações para verificar acertos e erros como forma de autoavaliação e verificação do desempenho durante a disciplina.

Em síntese, entendemos que os professores têm o poder de tornar a aprendizagem mais inclusiva e diversificada em suas salas de aula, o que pode melhorar significativamente o engajamento e o desempenho dos estudantes. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem mais positivo e eficaz, com impacto direto na qualidade da educação. A motivação, porém, continua sendo mal compreendida, destacando a necessidade de desenvolver dinâmicas educacionais que vão além do simples incentivo à aprovação.

d) Conhecimento docente sobre as práticas educativas inclusivas e seus métodos de ensino

i) Método de ensino

Quanto à metodologia, o modelo pedagógico do curso de Medicina está fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista (Centro-Oeste, 2020).

Há um eixo metodológico bem estabelecido que prioriza a aprendizagem baseada em problemas como metodologia central de ensino-aprendizagem. Os

métodos utilizados para ministrar os componentes curriculares aos alunos incluem o CDEER: Cognição, Demonstração, Explicação, Execução, Repetição, além de metodologias ativas e participativas como problematização, simulação realística, jogos dramáticos, dinâmicas de grupo, prática entre pares nos laboratórios, uso de pacientes-atores e pacientes reais em vários cenários de aprendizado conforme a complexidade. A modelagem das atividades integra teoria e prática, permitindo que os estudantes executem sequencialmente as atividades propostas. Adicionalmente, são indicadas a utilização de estratégias individualizadas como grupos tutoriais, práticas em laboratórios e aprendizagem baseada em equipes (Centro-Oeste, 2020).

No Curso de Pedagogia (Norte, 2018), o PCC indica que a proposta curricular proporciona liberdade para utilizar métodos, formas e técnicas de ensino desde que embasados cientificamente, especialmente nas teorias da educação, o método deve ter uma fundamentação epistemológica clara e deve considerar os objetivos previstas em cada disciplina / atividade. Essa abordagem visa assegurar que o ensino no Curso de Pedagogia seja flexível e adaptável às necessidades dos estudantes, alinhada com os princípios epistemológicos da educação inclusiva, porém apresenta como orientação geral e não específica para organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Quando os docentes do Centro-Oeste foram questionados sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, sete dos professores mencionaram o Problem-Based Learning (PBL) e o Team-Based Learning (TBL) como seus principais métodos; outros 7 relataram que a sala de aula invertida e colaborativa são as mais empregadas. A predominância dessas metodologias ativas ocorre principalmente devido à adoção institucional desse enfoque pedagógico. Além disso, dois docentes mencionaram o uso de jogos, 4 professores destacaram seminários e simulação de casos, enquanto outros 3 relataram preferir aulas expositivas como método principal. É comum que um mesmo professor utilize mais de uma metodologia de ensino.

Já no caso dos docentes do Norte indicaram que suas metodologias de ensino centravam-se na interação com acadêmicos, proposta focada no ensino dos conteúdos da ementa e uso de recursos didáticos como leitura de textos e slides foram os mais citadas, juntamente com atividades prática envolvendo os conceitos estudados em contato com as escolas do município. Notamos que estes docentes não

foram específicos no tipo de método que adotam, ora por desconhecimento, ora pela liberdade de empregarem na didática de suas aulas aquilo que consideram adequado para o ensino daqueles conteúdos.

Destaca-se que em ambos os grupos de professores, os recursos mencionados por eles são ferramentas comuns no cotidiano do professor, ao contrário de jogos, filmes, músicas, entre outros, que geralmente não são tão frequentemente utilizados no ambiente universitário. No entanto, esses recursos alternativos são importantes, pois podem facilitar a aprendizagem dos alunos ao proporcionar abordagens diferenciadas das habitualmente empregadas. Isso pode captar a atenção dos estudantes, levando-os a dedicar a devida atenção e importância ao conteúdo trabalhado. Por exemplo, o uso de jogos educativos pode ser uma ferramenta eficaz para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

ii) Práticas educativas inclusivas

Sobre ser consciente das práticas educativas inclusivas, percebe-se que entre os docentes da região Centro-Oeste 14 deles responderam que sim e 6 responderam não e entre os docentes da região Norte 2 responderam afirmativa e 4 não, indicam carência de conhecimento sobre isso.

Quando questionados sobre a realização de tais práticas, em ambos os grupos de participantes responderam de forma aberta: “quando necessário utiliza”; “não, realiza com frequência”; “em alguns casos”; “este ano houve maior necessidade, pois tivemos um aluno com diagnóstico de TEA”; “passei a utilizar quando tive aluno surdo em sala”; “mudei meu planejamento por causa dos alunos que não aprendiam aquilo que eu ensinava”. Isso demonstra ainda que, mesmo existindo a necessidade das práticas educativas inclusivas, o conhecimento delas é extremamente limitado entre o grupo de docentes universitários.

Salientamos que, quando realizadas as práticas educativas inclusivas, os professores a fizeram de forma empírica, tentando adequar conteúdos, entender as necessidades individuais, por meio de metodologias mais participativas e envio de materiais com antecedência. Essa atitude demonstra que os professores, mesmo sem entender o que são as práticas, entendem o que é a inclusão.

Quando perguntados sobre quais alunos utilizaram as práticas, somente três disseram todos; os demais ainda associam que o aluno especial ou com deficiência é o alvo das práticas. Essa experiência trouxe aos professores a sensação de “desafio”; “oferta de oportunidades”; “necessidade de treinamentos”; “os alunos apresentam maneiras diversas de aprendizagem”; “o indivíduo é único”; “mesmo sem conhecimento específico, se pode ajudar os alunos”.

Em nossa análise, em ambos os cursos, Medicina e Pedagogia, a maior parte dos docentes utiliza empiricamente, sem nenhum rigor de método, ideias da educação inclusiva em seus planos e aulas na graduação.

Considerações Finais

Como principais resultados e discussão, evidencia-se que os docentes participantes, mesmo que não tendo conhecimento quanto ao DUA, elaboravam planejamentos flexíveis considerando, empiricamente, o uso da diversificação de recursos didáticos e formas diversas de avaliação.

Somado a isso, verificou-se a preocupação entre os docentes de planejar as aulas considerando a diversidade de estudantes, bem como, de possibilitar a divulgação e compartilhamento dos materiais de apoio dos conteúdos abordados em seus componentes curriculares de modo acessível por meio de ferramentas digitais.

Todavia, ao se reportar às suas práticas pedagógicas para compreensão do desenvolvimento acadêmico de seus estudantes, eles se reportam às necessidades que vão surgindo no processo de ensino e não como algo planejado e sistematizado para ser executado visando eliminar essas barreiras de acesso ao currículo.

A falta de conhecimento sobre práticas inclusivas por parte dos docentes pode ser atribuída tanto à falta de interesse quanto à ausência de apoio institucional. A discussão sobre essa temática tende a ocorrer apenas quando há uma necessidade imediata, resultando em uma busca por informações que se limita a essas circunstâncias

A aplicação dos princípios do DUA nas práticas docentes pode facilitar uma aprendizagem inclusiva e eficaz para todos os alunos. Compreender e estar ciente das necessidades individuais dos estudantes, bem como adaptar o ensino às suas

características e habilidades específicas, são fundamentais para o sucesso do processo educacional.

Por fim, esta investigação teve como intuito realizar uma análise comparativa de abordagens educacionais empregadas no contexto do Ensino Superior brasileiro, sob a ótica do DUA. Encontramos apenas conceitos que, para nós pesquisadores, lembram as práticas educativas inclusivas, e que de alguma forma buscam alcançar o objetivo de inclusão como: respeito às diferenças; atendimentos às necessidades de aprendizagem; valorização da diversidade; acessibilidade como princípio no ambiente educacional, flexibilização do currículo; adequação de atividades e avaliações às necessidades dos estudantes.

Ao serem observados e analisados à luz do DUA, identificamos concordâncias entre o que está descrito e os princípios preconizados pelo DUA. Porém, tais pressupostos comparados com as percepções dos docentes notamos que eles não foram previamente pensados para organização dos planejamentos de ensino e que as práticas inclusivas surgem da necessidade de atender um público especificamente que venha a estar na turma.

Referências

ALMEIDA, J. G. D. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024

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

CAST. CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. (Universal version 2.0. www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. [Cidade]: [Nome completo da Universidade], 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. v. 22, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Acesso em: 01 maio 2024.

EDYBURN, D. L. Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of Udl. **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010. Disponível em:
<file:///C:/Users/User/Downloads/UDL2ndDecade.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e profissão**, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647.

KASSAR, M. C. M. Matrícula de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na rede de Ensino Regular. In: GÓES, M. C. R. LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KATZ, J. The three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education. Acesso em: 01 jun. 2024.

KATZ, J.; SUGDEN, R. The three-block model of Universal Design for Learning implementation in a High School. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, v. 141, p. 1-28, 2013. Disponível em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008728.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

LAROCCO, D. J.; WILKEN, D. S. Universal design for learning: university faculty stages of concerns and levels of use a faculty action-research Project. Phoenix, **Current Issues in Education**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1cd2/c997dbf6c317a710c8710e21a56b4e252f0b.pdf>, Acesso em: 01 fev. 2024.

MARINO, M. T. *et al.* UDL in the middle school science classroom: can video games and alternative text heighten engagement and learning for students with learning disabilities? **Learning Disability Quarterly**, v. 37, n. 2, p. 87-99, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0731948713503963>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 01 maio 2024.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

MOREIRA, S. F. C. **Uma Análise sobre Práticas Educativas Inclusivas no Ensino Superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem**. 2023. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, 2023.

NIELSEN, D. Universal Design in first-year composition - why do we need it, how can we do it? **The CEA Fórum**, Murray, v. 42, n. 2, p. 3-29, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1018262>. Acesso em: 02 maio 2024.

NOGUEIRA, R. S.; OLIVEIRA, E. B. **A importância da Didática no Ensino Superior**, 2011. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-didatica-no-ensino-superior.htm>. Acesso em: 02 maio 2024.

NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. [Cidade]: [Nome completo da Universidade], 2018.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1421-1435, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652>. Acesso em: 01 maio 2024.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. Paraná. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

ROSE, D. H. *et al.* Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles as their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 01 maio 2024.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, S. S.; HERNANDEZ, A. R. C.; PEREZ, A. G. L. Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas. **Revista entre ideias**, v. 4, n. 1, p. 201-207, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7664>, Acesso em: 01 maio 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva. Bases legais para sua organização. **ABC Educativo São Paulo**, v. 45, n. 1, p. 10-15, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303324252006.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva / escuela para todos. In: BIZELI, J.L.; RIBEIRO, P. R. M.; SEBASTIÁN HEREDERO, E. **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-américa**. Araraquara/Brasil: Laboratório Ed. FCLAR-UNESP, 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica da Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, fev. 2018. ISSN 2595-0401. Disponível em: http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/13/12. Acesso em: 01 maio. 2024.

SEBASTIAN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. . **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva**. 1. ed. São Carlos: De Castro, 2022.

SILVA, F. C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RpXyWRwVHQdkbMYjhCVJbRv/?format=pdf> Acesso em: 01 ago 2024.

SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. (Im)Possibilidades Das Adaptações Curriculares Na Educação Superior. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n. 3, p. 621-649,

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X88602>

jul./set. 2018 Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/30099-Texto%20do%20artigo-110608-1-10-20181005.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.

SMITH, F. G. Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 3, p. 31-61, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ992116>, Acesso em: 01 fev. 2024.

ZHONG, Y. Universal Design for Learning (UDL) in Library Instruction. **College and Undergraduate Libraries**, Bakersfield, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254361853_Universal_Design_for_Learning_UDL_in_Library_Instruction/citation/download. Acesso em: 16 maio 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)