



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

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM SOB A
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES

**MARINGÁ
2026**

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

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por Christiane de Souza de Oliveira Fernandes, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Coorientador: Rogerio Massarotto de Oliveira

**MARINGÁ
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA:

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

F363d

Fernandes, Christiane de Souza de Oliveira

Desenho universal para a aprendizagem sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Christiane de Souza de Oliveira Fernandes. -- Maringá, PR, 2026.
145 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Guia de inspirações para formação de professores : DUA na perspectiva da PHC - Modo crítico ativado. 110 f.

Orientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar.

Coorientador: Prof. Dr. Rogerio Massarotto de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). 2. Formação de Professores. 3. Planejamento de aulas . 4. Educação inclusiva. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de, orient. II. Oliveira, Rogerio Massarotto de , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). IV. Título.

CDD 23.ed. 371.9

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (Orientadora)
– PROFEI - UEM (Orientadora)

Prof. Dr. Rogerio Massarotto de Oliveira (Coorientador) –
PROFEI - UEM (Coorientador)

Prof. Dr. Paulino José Orso – UNIOESTE – Cascavel
Membro Externo

Prof. Dra. Marion Machado Cunha – UNEMAT – Sinop
Membro Externo

Data de Aprovação
30/03/2026

A toda minha genealogia, aos que se foram pelo exemplo de coragem, força e gana, aos que permanecem por todo amor e apoio, aos que virão, com esperança de que mais pesquisas dessa envergadura se materialize entre nós, pessoas pretas historicamente subjugadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sensível às minhas necessidades e objetivos.

Aos meus familiares, Valmir e Ana Maria, base de todo o amor que tenho nessa vida; Edmilson, apoio e suporte diário; Maria Vitória e João Ozano partes de mim neste mundo; Maria Inês, inspiração para minha formação profissional; e Maria Elídia pelo auxílio sempre disponível. Gratidão a toda a família Souza e Oliveira por fomentar a persistência e pela compreensão de tantas ausências.

Às minhas amigas, pela compreensão e incentivo emocional. Em especial, agradeço a Nadia Maria, por me abrir portas e novas perspectivas e a Janaina, minha parceira de mestrado.

Aos meus doutores preferidos, Gizeli e Rogerio, obrigada por indicar caminhos e possibilitar saltos qualitativos na minha história.

Aos participantes do curso de extensão, às Pibidianas e aos Pibidianos, que enriqueceram nossas análises com a demonstração do compromisso com a educação transformadora.

Aos doutores Marion e Paulino, pelo rigor e pela crítica construtiva à pesquisa.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio na realização dessa pesquisa.

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que rí quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

(Milton Nascimento / Fernando Brant).

FERNANDES, Christiane de Souza de Oliveira. **Desenho Universal para a Aprendizagem sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica**. Orientadora: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Rogerio Massarotto de Oliveira. 2026. n° de folhas 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar os conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a partir da perspectiva e das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Fundamentados na Concepção Materialista e Dialética da História (CMDH), empenhamo-nos em responder à questão de partida: Quais são os nexos entre o DUA e os fundamentos da PHC? E às questões desdobradas, sendo elas: Quais são as relações epistemológicas entre o DUA e a PHC? Quais são as relações entre a PHC, o DUA e os planejamentos de aula dos professores da educação básica que atuam em ambientes inclusivos? Qual é o nível de conhecimento dos professores acerca dos fundamentos do DUA e da PHC? Nesse ensejo, examinamos as dualidades e os antagonismos entre o DUA e a PHC por meio da análise dialética das categorias: 1) teoria do conhecimento utilizada; 2) compreensão de currículo; 3) compreensão do processo de ensino e aprendizagem; e 4) o conceito de inclusão x exclusão. Consideramos que o embricamento entre o DUA e a PHC é admissível, nessa investigação, desde que não desprezemos a tendência mantenedora do *status quo* identificada no DUA e utilizemos a flexibilidade dos processos de ensino e aprendizagem para a transmissão-assimilação do saber objetivo produzido historicamente, oportunizando a todos os instrumentos e condições para a emancipação social. Destacamos que a possibilidade de os cursistas estudarem refletirem sobre a PHC, durante o processo formativo efetivado nessa investigação, culminou em saltos qualitativos na perspectiva do ensino inclusivo e transformador. No entanto, a propagação dos conceitos da PHC e do trabalho educativo com a finalidade de modificar as condições sociais vigentes precisa avançar para a constituição de um trabalho coletivo com essa intencionalidade bem definida. Aspiramos, portanto, que estudos na área da inclusão em educação, fundamentados na CMDH, se efetivem no contexto acadêmico, no qual a consciência de classe e a inclusão em educação fortaleçam o debate para desvelar a perversidade da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Pedagogia Histórico-crítica; Planejamento de aulas; Formação de professores, Concepção Materialista e Dialética da História.

FERNANDES, Christiane de Souza de Oliveira. **Universal Design for Learning from the perspective of Historical-Critical Pedagogy**. Supervisor: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Rogerio Massarotto de Oliveira. 2026. nº de folhas 146 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

ABSTRACT

This study aims to analyze the concepts of Universal Design for Learning (UDL) from the perspective and through the lens of Historical-Critical Pedagogy (HCP). Grounded in the Materialist and Dialectical Conception of History (MDC), we seek to answer the initial question: What are the connections between UDL and the foundations of HCP? And the related questions, namely: What are the epistemological relationships between UDL and HCP? What are the relationships between HCP, UDL, and the lesson plans of elementary and secondary school teachers working in inclusive settings? What is the level of teachers' knowledge regarding the foundations of UDL and HCP? In this context, we examine the dualities and antagonisms between the DUA and the PHC through a dialectical analysis of the following categories: 1) the theory of knowledge they employ; 2) their understanding of curriculum; 3) their understanding of the teaching and learning process; and 4) the concept of inclusion versus exclusion. In short, we consider that the intertwining of DUA and PHC is acceptable in this investigation if we do not disregard the status quo-maintaining tendency identified in DUA and instead utilize the flexibility of teaching and learning processes for the transmission and assimilation of historically produced objective knowledge, providing everyone with the tools and conditions for social emancipation. We emphasize that the opportunity for course participants to study and reflect on the PHC during the training process carried out in this research resulted in significant qualitative advances in the perspective of inclusive and transformative education. However, the dissemination of PHC concepts and educational work aimed at changing current social conditions must progress toward the establishment of a collective effort with this clearly defined purpose. We therefore hope that studies in the field of inclusion in education, grounded in the CMDH, will take root in the academic context, where class consciousness and inclusion in education will strengthen the debate to expose the perversity of capitalist society.

Key words: Universal Design for Learning; Historical-Critical Pedagogy; Lesson Planning; Teacher Education; Materialist and Dialectical Conception of History.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios do Desenho Universal.....	31
Quadro 2 – A concepção de currículo no DUA e na PHC	47
Quadro 3 – Resultados elegíveis da Revisão bibliográfica na CAPES	91
Quadro 4 – Resultados elegíveis da Revisão bibliográfica na BDTD.....	95
Quadro 5 - Redes de reconhecimento	100
Quadro 6 – Redes Estratégicas	101
Quadro 7 – Redes Afetivas	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão bibliográfica: DUA e correlação com planejamentos de aula 18

Tabela 2 – Quantidade de participantes por segmento de atuação 62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma das categorias teóricas a serem analisadas na PHC e no DUA.....	26
Figura 2 – Redes de aprendizagem na estrutura do DUA.....	41
Figura 3 – Foto de alguns dos recursos utilizados no curso.....	64
Figura 4 – Respostas dos participantes da pesquisa	66
Figura 5 – Planejamento de aula elaborado pelos cursistas – Grupo 4	72
Figura 6 – Planejamento de aula elaborado pelos cursistas – Grupo 5	73
Figura 7 – Cartões de boas-vindas com frase em língua estrangeira	103
Figura 8 – Palavras enigmáticas	104
Figura 9 – <i>PODDUACAST</i> ao vivo no Curso DUA	107
Figura 10 – Mapa Mental apresentado no primeiro encontro	108
Figura 11 – Varal de Fábulas	109
Figura 12 – Mapa Mental no segundo encontro	110
Figura 13 – Fotos das dinâmicas com QUIZ e o <i>KAHOOT!</i>	112
Figura 14 – Cursista na apresentação das atividades.....	113
Figura 15 – Framework construído pelos cursistas	115
Figura 16 – Quarto encontro do curso com o Professor Dr. Rogerio Massarotto.....	116
Figura 17 – Quarto encontro com o Professor Dr. Rogerio Massarotto	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

DUP – Desenho Universal Pedagógico

PEI – Plano Educacional Individualizado

PHC – Pedagogia Histórico-crítica

PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEEPI – Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Maringá

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ZDI – Zona de desenvolvimento iminente

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DUA E PHC: questões problematizadoras sobre as dualidades e antagonismos	25
2.2 A compreensão de currículo no DUA e na PHC	44
2.3 O processo de ensino e aprendizagem no DUA e na PHC	51
2.4 O conceito de inclusão x exclusão	56
3 PRÁXIS EDUCATIVA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PLANEJAMENTOS CRÍTICOS	60
3.1. Planejamentos de aula elaborados no processo formativo	70
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – RESULTADOS ELEGÍVEIS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA CAPES.....	91
APÊNDICE B – RESULTADOS ELEGÍVEIS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA BDTD	95
APÊNDICE C – REDES DE RECONHECIMENTO.....	100
APÊNDICE D – REDES ESTRATÉGICAS	101
APÊNDICE E – REDES AFETIVAS	102
APÊNDICE F - CARTÕES DE BOAS-VINDAS COM FRASE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	103
APÊNDICE G - PALAVRAS ENIGMÁTICAS	104
APÊNDICE H - MODELO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	105
APÊNDICE I - <i>PODDUACAST</i> AO VIVO NO CURSO DUA.....	107
APÊNDICE J – MAPA MENTAL APRESENTADO NO PRIMEIRO ENCONTRO	108
APÊNDICE K - VARAL DE FÁBULAS.....	109
APÊNDICE L - MAPA MENTAL NO SEGUNDO ENCONTRO	110
APÊNDICE M - LETRA DA PARÓDIA “EU GOSTO TANTO DE ENSINAR” ..	111
APÊNDICE N - FOTOS DAS DINÂMICAS COM QUIZ E O <i>KAHOOT</i>	112
APÊNDICE O - CURSISTA NA APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES	113
APÊNDICE P - FRAMEWORK CONSTRUÍDO PELOS CURSISTAS	115

APÊNDICE Q - QUARTO ENCONTRO DO CURSO COM O PROFESSOR DR. ROGERIO MASSAROTTO	116
APÊNDICE R - QUARTO ENCONTRO COM O PROFESSOR DR. ROGERIO MASSAROTTO	117
APÊNDICE S – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
APÊNDICE T - REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	120
APÊNDICE U - CONVITE/DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	121
APÊNDICE V - <i>GOOGLE FORMS</i> DISPONIBILIZADO PARA AS INSCRIÇÕES DO CURSO DUA	122
ANEXO A - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO 1	123
ANEXO B - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO 2	126
ANEXO C - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO 3	129
ANEXO D - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC - 1	131
ANEXO E - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 2	133
ANEXO F - PLANEJAMENTO REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 3	136
ANEXO G - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 4	138
ANEXO H - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 5	140
ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA SEDUC PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	142
ANEXO J - AUTORIZAÇÃO DO COPEP PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	143
ANEXO K - REGISTRO DO CURSO DUA NA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM	145

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, produzida no Programa de Mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná (PR), analisou os conceitos adjuntos ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tomando como referência a concepção e a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), para compreender o DUA nos processos de ensino e de aprendizagem do contexto público de educação em âmbito municipal, do qual faço parte como professora desde 2013.

Minha jornada¹ na transmissão e construção de saberes escolares iniciou-se na educação infantil, segmento no qual atuei como professora por quatro anos. Foram períodos de experiências enriquecedoras, por lidar com a espontaneidade das crianças, e desafiantes por ter que aprender a me relacionar com a diversidade de pensamentos, condutas, formações familiares e sociais.

Depois, por mais quatro anos, estive compondo a equipe pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), exercendo a função de Orientadora Educacional. No exercício dessa função, desenvolvi um contato mais burocrático com as dificuldades de aprendizagem, deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento dos estudantes. Isto é, meu trabalho não consistia em ministrar aulas, mas em preencher relatórios, protocolos de faltas, de violências, participar da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), além de realizar reuniões com as famílias e ações de conciliação entre os diferentes agentes do coletivo escolar.

Em 2022, transferei minha lotação para outra unidade escolar e passei a compor o segmento da educação básica, anos iniciais, onde percebi novos desafios nos processos de ensino e aprendizagem, considerando que estávamos em período pós-Pandemia da COVID-19, infecção respiratória que isolou pessoas no mundo todo e ocasionou o ensino remoto, a distância e maiores déficits de aprendizagem. Esse momento estimulou a ressignificação de uma meta pessoal e profissional: encontrar os encaminhamentos necessários para que todos os

¹ Neste momento do texto, opta-se pelo uso da primeira pessoa do singular por se tratar da explicitação do lugar do objeto nas experiências subjetivas da pesquisadora. Tal escolha não se configura como afastamento do rigor científico, mas como recurso de demarcação do posicionamento investigativo, na medida em que evidencia a implicação da pesquisadora no processo de construção do conhecimento, especialmente quando este exige a consideração das mediações entre experiência vivida e elaboração teórica.

estudantes pudessem se desenvolver e alcançar um nível de conhecimento adequado para à idade e à turma.

Nesse ensejo, as experiências vivenciadas na minha trajetória profissional e, agora, como professora da educação básica atuante nos anos iniciais motivaram-me a buscar estratégias de ensino em que os estudantes fossem valorizados em suas especificidades.

Nessa busca, conheci o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em um curso de extensão, em 2023. Identifiquei, em suas proposições, possíveis encaminhamentos para aprimorar a minha prática pedagógica e possibilitar que todos os estudantes obtivessem oportunidades equitativas de assimilação dos conteúdos. Desejei, portanto, um aprofundamento teórico sobre o DUA e, concomitantemente, idealizei que o tal conhecimento pudesse ser difundido entre os docentes para que, coletivamente, pudéssemos desenvolver ações mais condizentes com o ensino inclusivo que se propõe transformador.

Esse ideário começou a tornar-se real com minha aprovação no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Os conhecimentos difundidos no decurso das disciplinas trouxeram-me um panorama atualizado sobre a educação escolar e oportunizaram identificar que a condição para exercer uma prática pedagógica inclusiva e comprometida com a liberdade dos indivíduos está atrelada ao aprofundamento teórico e à incorporação dos saberes historicamente produzidos pelo homem.

Nesse sentido, esse estudo representa uma significativa parte de um propósito particular: o de estar qualificada para realizar um trabalho profícuo, por meio de uma prática pedagógica humanizada e transformadora. Para isso, almejei e busquei conhecimentos como pontes que unem a teoria e prática em favor de uma educação capaz de promover equidade e respeitar as singularidades.

Para além do propósito mencionado, esse estudo também é a materialização de uma conquista que emposso em nome de toda a minha família, à qual foram historicamente negadas ou dificultadas as possibilidades de acesso à qualificação de pós-graduação *stricto sensu*. Por esse motivo, na epígrafe, registro a letra de uma música que remete à resistência, à força e à coragem de pessoas subjugadas, principalmente da mulher preta.

No que tange a relevância social, o presente estudo resulta do incômodo vivenciado nas situações cotidianas referentes ao ensinar e aprender. Enquanto professora nos ambientes de ensino, especificamente, na educação escolar básica, corriqueiramente encontro estudantes que apresentam várias lacunas na apropriação dos conteúdos escolares, algumas advindas das limitações impostas pelas deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, e outras provenientes de dificuldades para manter a atenção/concentração, agitação, irritabilidade, sono, dificuldade de sociabilidade, falhas de comunicação, negação a disciplina escolar, dentre outras. Também observo questões impeditivas do aprendizado atreladas a falta de conhecimento de pressupostos teóricos e de estratégias eficazes para atender as necessidades específicas dos estudantes e planejamentos com sistematizações frágeis.

Esses fatos, originados de variadas justificativas, desafiam-me a estudar teorias, métodos, estratégias e recursos que colaborem efetivamente no processo de minimização e/ou superação dos problemas citados e observados.

Nessa linha de raciocínio, acredito que essa investigação oferece suporte conceitual para professores, licenciandos e estudantes da educação básica, pois poderá subsidiar reflexões sobre a implementação do DUA no contexto escolar e social, contemplando a PHC como referência teórica educacional. Assim, oportunizará aos professores e futuros professores conhecimentos que esclareçam a utilização do DUA nas salas de aula como uma possibilidade para contemplar todos os estudantes, sem exceção, porém de maneira crítica e comprometida com a transformação da sociedade.

Esse ideário nuclear, da investigação, revela-se imprescindível quando realizamos um resgate da história das pessoas público da educação especial. Vale rememorar que pessoas com deficiência física, intelectual, entre outras, “estiveram” por um longo período histórico à margem do convívio social, das atividades escolares. Em âmbito educacional, a história dessas pessoas foi marcada pela exclusão, segregação, integração e recentemente, adotou-se a filosofia da inclusão social. Para superar essa situação, cientes de estarem imersos no sistema capitalista que preconiza corpos perfeitos e produtivos, as pessoas com deficiência, em diferentes lugares do mundo, se organizaram para

transformar essa realidade². Concebeu-se, assim, o modelo social da deficiência que é o resultado da resistência, do inconformismo e provocou reflexões sobre o capacitismo³ e o direito de pessoas, reconhecidas como fora da norma, frequentarem os espaços comuns, uma vez que a eles se reservavam instituições apartadas da sociedade.

Frente a esse contexto, torna-se crucial a análise a respeito de questões que emergem do âmbito educacional e da minha experiência profissional: qual é o papel do DUA na materialização de encaminhamentos pedagógicos que considerem os estudantes público da educação especial? De que forma o DUA contribui para que se efetive a inclusão sem negligenciar o acesso aos conhecimentos científicos e o compromisso com a transformação social?

Para buscar tais respostas, essa investigação fundamenta-se em referências teóricas sobre o DUA e no estudo dos clássicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e, assim, apreender em que medida os princípios do DUA e o conceito de inclusão coadunam com os fundamentos do materialismo histórico-dialético apreçados na PHC.

A compreensão e a atribuição de sentidos desses conceitos conduz, num primeiro momento, a realização de um levantamento bibliográfico sobre o conhecimento científico elaborado sobre o DUA com intuito de evidenciarmos os nexos que estabelece ou não com os planejamentos de aula e, por conseguinte, com teorias educacionais. Tal apuração foi levada a efeito nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da combinação das palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem e Planejamento; Desenho Universal para Aprendizagem e Planos de aula; DUA e Planejamento; DUA e Planos de aula, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Revisão bibliográfica: DUA e correlação com planejamentos de aula

DESCRIPTORES	BDTD	CAPES
Desenho Universal para Aprendizagem; Planejamento	82	35
Desenho Universal para Aprendizagem; Planos de aula	42	13

² Pessoas com deficiência eram marginalizados e isolados.

³ Capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Ele é caracterizado, principalmente, quando se pressupõe que alguém é incapaz apenas pelo fato de possuir alguma deficiência (Brasil, 2024).

DUA; Planejamento	88	56
DUA; Planos de aula	31	14
TOTAL	243	118

Fonte: Elaborado pela autora

Iniciamos a análise dos 118 resultados obtidos no Portal da CAPES. Após a primeira conferência, foram excluídos 49 resultados por se repetirem nos diferentes descritores. Outras 28 pesquisas foram excluídas por tratarem de outras temáticas ou estudos fora da área da educação. E 1 resultado foi excluído por ser uma pesquisa anterior a 2018, ano que usamos como parâmetro nessa revisão bibliográfica. Desse modo, analisamos 40 pesquisas a fim de constatar se o Desenho Universal para a Aprendizagem e o Planejamento de aulas fundamentavam-se em alguma teoria educacional. A tabela no apêndice A descreve os 40 resultados elegíveis da revisão bibliográfica do Portal da CAPES.

Na base de dados da BDTD encontramos o total de 243 produções. Foram excluídas 119 produções que se repetiram nos resultados de outros descritores ou já analisadas nos resultados encontrados no Portal da CAPES. Restaram 125 pesquisas. Analisamos então o ano de elaboração dos estudos e excluímos 22 produções anteriores a 2018. Restaram 103 trabalhos. Por meio da leitura dos títulos verificamos algumas pesquisas que não correspondiam ao tema ou a área da educação. Logo foram excluídos 52 resultados com essa característica. Ainda encontramos 2 trabalhos com acesso restrito, restando para a análise de palavras-chave e resumo 48 pesquisas. A tabela do apêndice B descreve os 48 resultados elegíveis da revisão bibliográfica da BDTD.

Enfim, abrangendo as pesquisas admissíveis da BDTD e CAPES, analisamos as palavras-chave e resumos de 88 trabalhos e constatamos que, entre esses, apenas 1 estudo utilizou a PHC como fundamentação teórica para a elaboração do planejamento de aula vinculado aos pressupostos do DUA. Observamos duas pesquisas que contemplaram aspectos da Teoria Histórico-cultural e outras duas que utilizaram uma variação do DUA denominada Desenho Universal Pedagógico (DUP). Entretanto, nosso foco de análise está relacionado à vinculação a uma teoria educacional e nesse caso, apenas a pesquisa de Pinto (2023) se enquadrou nos critérios estabelecidos.

Nesse processo, verificou-se que o DUA é uma categoria teórica recente nos bancos de dados nacionais. Pesquisas sobre o tema começaram aparecer por volta de 2010, com aumento nas produções de dissertações e teses a partir de 2016, principalmente, em estudos que abordam questões sobre o ensino inclusivo. A maioria dos resultados estabelece relação entre o DUA e planejamentos de aulas já a partir do título. Ademais, utilizamos filtros de pesquisas e identificamos que os estudos produzidos perpassam, além da Educação Especial, os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Superior, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Remoto, Tecnologias Assistivas, Formação de Professores e outras áreas do conhecimento. A partir da análise dos títulos podemos verificar que o maior quantitativo das produções está relacionada a Educação Especial, validando a presunção de que esse conhecimento se destina a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

De fato, entre as dezenas de pesquisas analisadas sobre o DUA na revisão bibliográfica, apenas a dissertação de Pinto (2023) intitulada “Ensino de Fábula, por meio de Sequência Didática, com base no Desenho Universal para Aprendizagem” utiliza como teoria educacional a PHC. Nesse estudo, a autora contempla a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, catarse, prática social final, e afirma que:

O Desenho Universal para a Aprendizagem fundamentou o planejamento das práticas, como meio para oferecer diferentes possibilidades de apropriação do conteúdo, diversas formas de motivação, engajamento e de ação e expressão por todos os alunos das turmas de terceiros anos em 2022 e 2023 tendo como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica e por meio dos passos da PHC alinhado com a Sequência Didática sobre o gênero textual fábula (Pinto, 2023, p. 68).

Não obstante, a autora incorpora os passos da PHC sugeridos por Gasparin (2012), visto que o município onde a pesquisa foi desenvolvida adota tal teoria, propõe o ensino de fábulas de acordo com as etapas da Sequência Didática propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005), baseando-se no DUA.

Portanto, evidenciamos que a maioria dos estudos produzidos para a implementação do DUA nas práticas pedagógicas possuem uma fundamentação teórica educacional inexistente ou frágil. Mas qual é problema desta constatação? Por que é importante que o DUA se ampare a uma teoria educacional? Por que

propomos que o DUA se fundamente na PHC? Será que os estudos que consolidam os Princípios e Diretrizes do DUA não bastam?

Entendemos que a articulação do DUA aos planejamentos de aula podem flexibilizar o ensino, apresentar os conteúdos com metodologias acessíveis, mas não indica, categoricamente, práticas educativas comprometidas com a transformação das condições sociais vigentes e com a superação de modelos de ensino que subsidiam a composição da sociedade dividida entre classe trabalhadora e burguesia.

Saviani (2003) alerta para o reconhecimento dos limites da educação brasileira, que se destacam pelos índices de analfabetismo funcional da população e pela característica da escola como mantenedora das condições sociais vigentes. É preciso reconhecer que a sociedade não é linear e que, por ser dividida em classes, declarar-se neutro é impossível.

Nesse ensejo, quando a proposição do DUA se dá desvinculada de uma teoria educacional comprometida com a transformação social, isto é, desvinculada da PHC, ela tende a promover a manutenção, ou ainda, o fortalecimento das desigualdades sociais. Por não explicitar tal compromisso aparenta neutralidade, mas que na prática favorece o poder dominante, ou seja, o capitalismo e a burguesia.

O que induz, essa investigação, a outras inferências e indagações a respeito da pertinência do DUA para os processos de ensino que visam a superação das condições sociais vigentes. O DUA contribui para a atividade clássica escolar? Considerando como clássico “a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani, 2005, p.18). Em que medida os princípios do DUA sistematizam a organização do ensino para a transformação do saber objetivo para o saber escolar?

Vale frisar que a transmissão-assimilação de informações não configuram o saber sistematizado defendido por Saviani. A escola, na atual conjuntura, permeada de atividades extracurriculares, avaliações externas de desempenho, de projetos complementares sobre a Dengue, Saúde Bucal, entre outros, datas comemorativas que estufam os dias letivos, inviabiliza o aprofundamento teórico, a reflexão global a respeito das determinações que envolvem a realidade atual. Assim, a transmissão-assimilação do saber sistematizado que consiste em

preparar os estudantes para “viver nessa sociedade [...] não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (Saviani, 2016, p.22), torna-se secundária no interior das práticas educativas.

Frente a essa barreira estrutural que se impõe à instituição escolar, propomos reflexões sobre a real contribuição do DUA na efetivação do saber sistematizado por todos os estudantes, aproximando os pressupostos da PHC às proposições de implementação dos Princípios e Diretrizes nos planejamentos de aula.

Mediante o exposto e considerando que também a Secretaria de Educação do Município onde essa pesquisa foi realizada utiliza a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria educacional para respaldar os planejamentos de aula, a seguinte⁴ questão de partida se delineou:

Quais os nexos entre o Desenho Universal para a Aprendizagem e os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica?

E como perguntas desdobradas, elaboramos as seguintes:

Quais são as relações epistemológicas entre o DUA e a PHC?

Quais as relações entre PHC, o DUA e planejamento de aulas dos professores da educação básica que atuam em ambientes inclusivos?

Qual é o nível de conhecimento dos professores acerca dos fundamentos do DUA e da PHC? De que forma podemos superar limites?

A pergunta de partida sugere um caminho consistente para investigação. Por meio dela, é possível exprimir com maior exatidão o que se propõe elucidar, compreender melhor (Quivy; Campenhoudt, 1996). Portanto, essa investigação caminhará orientada pela busca de respostas à questão de partida e às questões desdobradas.

Dessa forma, a partir dessas reflexões iniciais organizamos a pesquisa em cinco capítulos. Após o anúncio, na introdução, da composição dos estudos, da pergunta de partida dessa investigação e da pretensão de provocar reflexões a respeito da prática pedagógica inclusiva e transformadora, apresentamos no

⁴ Orientados pelos fundamentos do Materialismo Histórico-dialético utilizamos nessa pesquisa a questão de partida e as questões desdobradas como equivalentes ao objetivo geral e objetivos específicos.

segundo capítulo, intitulado PHC e DUA: dualidades e antagonismos os respectivos contextos históricos do surgimento das teorias, os fundamentos epistemológicos da PHC, concebida nesse estudo, como teoria pedagógica mais desenvolvida no âmbito da educação escolar brasileira. Além disso, buscamos analisar os pressupostos do DUA, a influência dos estudos da Arquitetura e neurociência, seu *framework*, sua contribuição, enquanto técnica para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Propomos ainda, reflexões a respeito do DUA enquanto referência que pode possibilitar a manutenção da classe hegemônica e a contradição com o caráter revolucionário da PHC. Portanto, nesse capítulo, elegemos 04 categorias para a apreensão das dualidades e antagonismos que se estabelecem entre as teorias estudadas, além de arrazoar a desconstrução do conceito de “abordagem” atribuído ao DUA em algumas pesquisas acadêmicas, são elas: a) A teoria do conhecimento utilizada; b) A compreensão do currículo; c) A compreensão do processo de ensino e aprendizagem e, d) O conceito de inclusão x exclusão social.

No terceiro capítulo, intitulado “A Práxis educativa: uma perspectiva inclusiva para planejamentos críticos”, dissertamos sobre o processo formativo elaborado e implementado, durante essa investigação, com a participação de professores de escolas municipais, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental ou em Salas de Recursos Multifuncionais e acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM. Realizamos a análise dos planejamentos formulados pelos participantes do referido curso de extensão, buscamos identificar suas características e em quais medidas dialogam com a teoria educacional adotada pela secretaria de educação do município, a PHC. Destacamos na sequência, a reformulação dos planejamentos de aula, elaborados durante o curso de extensão, alicerçados nas concepções da Pedagogia Histórico-crítica, reestruturados pelos participantes, com o intuito de possibilitar a efetiva transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade conciliada à flexibilidade de representação, expressão e engajamento.

Em seguida, no quarto e último capítulo, registramos momentos de catarse dessa investigação, isto é, algumas conclusões possíveis desse processo formativo, certos da incompletude das discussões que abrangem os diferentes

determinantes da tendência do DUA e da pertinência da PHC para a consolidação de uma educação escolar que desafie a estrutura social vigente. Por fim, aspiramos que outras pesquisas comprometidas com a luta de classes, contra hegemônica sejam desenvolvidas no PROFEI e demais programas de formação de professores.

2 DUA E PHC: questões problematizadoras sobre as dualidades e antagonismos

A tarefa desse capítulo transita pela necessidade de legitimar a educação escolar, cujo horizonte desvela ou deveria desvelar, o devido comprometimento com a transformação por meio da superação das condições sociais vigentes. Assim, tendo essa tarefa como pano de frente, pretendemos correlacionar os conceitos da PHC aos pressupostos do DUA, tomando o marxismo como princípio epistemológico para tais análises.

Orientamo-nos pelo princípio metodológico exposto por Marx (2008)⁵, segundo o qual, para se chegar ao real, o processo teórico-metodológico compreende o movimento de captar o mais desenvolvido, pois é a partir dele que se compreende o menos desenvolvido. Isso significa que, nesse capítulo, buscamos compreender os fundamentos da PHC para analisar a incorporação das proposições do DUA aos planejamentos de aulas em escolas que se propõem inclusivas.

Concebemos, assim como vários outros pesquisadores⁶ e educadores, que a PHC é a teoria pedagógica que melhor colabora para a transformação social, a partir da transmissão do conhecimento científico historicamente e coletivamente produzido e, portanto, apresenta-se como mais desenvolvida dentre as demais teorias pedagógicas mais conhecidas⁷.

Por outro lado, o DUA tem sido objeto de estudo de dissertações e teses relacionadas, principalmente, à Educação Especial como constatado no capítulo anterior, cujos princípios e diretrizes são difundidos como maneira de garantir o acesso de todos os estudantes aos conteúdos escolares.

Alguns desses estudos⁸ referem-se ao DUA como uma abordagem pedagógica, e consideramos que tal entendimento, quando amparado em Saviani, parece resultar em um esvaziamento da finalidade crítica e transformadora do trabalho educativo. Desse modo, evitamos nos referir ao DUA utilizando a

⁵ A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco (Marx, 2008, p. 264). A compreensão da sociedade burguesa permitem-nos analisar as estruturas antecedentes, pois ela é a organização histórica da produção mais desenvolvida no tempo presente.

⁶ Duarte (2004), Saviani (2008), Malanhen (2015), Martins (2016), Orso (2016), entre outros.

⁷ Pedagogia Tecnista, Pedagogia Tradicional, Escolanovismo, Construtivismo, Metodologias ativas, Pedagogia Paulo Freire.

⁸ Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018), Mendoza e Gonçalves (2023), entre outros.

terminologia e o conceito de “abordagem”⁹, conforme definidos e difundidos por Nunes e Madureira (2015), Zerbato (2018), Mendoza e Gonçalves (2023), entre outros, por entendermos que esse conceito, em sua integridade, remete à ideia de um aprofundamento teórico e prático sobre a formação do ser humano, seu desenvolvimento social e sobre a construção do conhecimento, o qual não admite conciliação a outra teoria, conceitos que não identificamos com amplitude no DUA.

No entanto, por meio do levantamento da produção científica analisada, reconhecemos o DUA enquanto técnica, uma vez que seus princípios podem ser assumidos por diferentes teorias educacionais. Logo, podem ser aplicados em todas elas, sem distinção.

Considerando, então, os respectivos contextos históricos tanto da PHC quanto do DUA, selecionamos quatro grandes categorias teóricas para conferir consistência às nossas análises, que serão apresentadas, a seguir na figura 01: 1) análise da Teoria do Conhecimento utilizada, 2) análise sobre a compreensão e função social do currículo escolar, 3) análise sobre a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem; e 4) análise do conceito de inclusão e exclusão social.

Figura 1 – Organograma das categorias teóricas a serem analisadas na PHC e no DUA



Fonte: Elaborado pelos autores.

Elegemos essas quatro categorias, pois as consideramos basilares para a caracterização ou descaracterização de uma abordagem educacional e, assim,

⁹ Conforme apontam diversas pesquisas acadêmicas, já demonstrado no levantamento da produção científica sobre o objeto de investigação.

expormos elementos que venham a subsidiar as interpretações que possam estar equivocadas a respeito do DUA.

Além disso, preocupamo-nos com uma suposta contribuição, ou não, do DUA, enquanto técnica, para os planejamentos de aulas que preconizam o ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

2.1 Teoria do conhecimento na PHC e no DUA

Para analisarmos a teoria do conhecimento que fundamenta, ou não, as proposições da PHC e do DUA, anunciamos três vertentes teóricas de grande influência no contexto educacional, sendo elas o Positivismo, a Fenomenologia e a Concepção Materialista e Dialética da História (CMDH). A partir da exposição de elementos essenciais de cada teoria, poderemos reconhecer e/ou identificar o respaldo teórico da PHC e do DUA.

Como primeira grande teoria do conhecimento, o Positivismo sustenta um referencial teórico segundo o qual o verdadeiro conhecimento deriva da ciência e precisa ser comprovado empiricamente, por meio de dados verificáveis. Emerge, assim, uma compreensão de ciência que supera concepções abstratas e dogmáticas para explicar a realidade de forma objetiva e universal. Cunhada por Auguste Comte no início do século XIX (embora já viesse sendo desenvolvida desde o século XV), a concepção Positivista apregoa que o saber científico deve superar as explicações teológicas e metafísicas da realidade. A influência do pensamento positivista no Brasil evidencia-se, inclusive, no lema da Bandeira Nacional, “Ordem e Progresso”, inspirado nessa corrente teórica (Oliveira, 2010; Alves et al., 2024; Moura, 2025).

Em meados do século XIX, com o desenvolvimento da economia política, do socialismo utópico e da filosofia hegeliana, Karl Marx e Friedrich Engels desenvolvem, por superação, a Concepção Materialista e Dialética da História (CMDH). Sob tal entendimento, o conhecimento é resultado das relações históricas do homem com o ato social do trabalho, influenciado pelas contradições e determinações do contexto histórico ao qual é submetido. Por meio da CMDH, apreendemos que o ser humano se humaniza à medida que realiza atividades que modificam a natureza e, conseqüentemente, a sua realidade. Sob essa perspectiva, o conhecimento deve promover a emancipação dos sujeitos e possibilitar a superação da condição de oprimidos imposta pelo sistema

capitalista, uma vez que o trabalho desenvolve as capacidades humanas, tais como criatividade, imaginação e a liberdade social, política e consciente da humanidade, desde que não seja um ato alienador e fetichizado.

Já no século XX, emergem os conceitos filosóficos e teóricos da Fenomenologia, cujo paradigma prima pelos sentidos e significado das vivências diretas e objetivas, ou seja, busca descrever os fenômenos como maneira do ser humano compreender o mundo. Nessa perspectiva, o fenômeno corresponde ao que aparece à consciência (Rosa e Batistella, 2007; Guimarães, 2013; Bucholz e Ferreira, 2019).

A Fenomenologia de Edmund Husserl concebe que o mundo é criado pela consciência e defende que o conhecimento se materializa por meio das experiências vividas. Enquanto, no Positivismo a ênfase está no sujeito, a Fenomenologia ampara-se no objeto (Guimarães, 2013).

As teorias do conhecimento, anunciadas sucintamente, oferecem subsídio para a proposição de concepções educacionais. Com base nas diferentes interpretações da realidade, da apropriação do conhecimento e sua finalidade surgem as pedagogias. Ou seja, no transcorrer da história as formulações para a educação escolar perpassam por alguma teoria do conhecimento, incorporando características que incidem no modelo de sociedade que almejam.

Desse modo, analisemos em que medida essas teorias do conhecimento, ou epistemologias fornecem suporte estrutural para a elaboração da PHC, do DUA e busquemos identificar em qual delas uma e outra se amparam.

Quando pensamos a relação entre o DUA e a PHC, julgamos necessário iniciar pela contextualização histórica da PHC, para elencarmos as pedagogias precedentes e contemporâneas ao período de sua concepção e, então, reconhecermos o ensejo que moveu Demerval Saviani a empreender a crítica a uma escola hipertrofiada como resposta às contradições enraizadas na educação. Concomitantemente, analisamos o contexto histórico do surgimento do DUA, na década de 1990, nos Estados Unidos, a partir de conceitos oriundos da Arquitetura.

A história da educação escolar brasileira desenvolveu-se sob a influência de diferentes teorias educacionais. Em cada tempo histórico, o entendimento sobre o essencial da escolarização dos estudantes, sobre o acesso destes e

sobre a função da escola tiveram diferentes interpretações e, com isso, formas diversificadas de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Constatamos, assim, três teorias que influenciaram fortemente o contexto educacional do país, sendo elas a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional, introduzida por viés religioso, foi a primeira a ter representatividade no cenário nacional, obtendo o monopólio desse seguimento até 1759. Nesses moldes, a educação adotava um modelo bancário, em que o professor era o único detentor do conhecimento e depositava nos estudantes suas interpretações sobre os conteúdos. Após o período mencionado, a pedagogia tradicional passou por mudanças conceituais e, até meados de 1910, vigorou com ideias iluministas, sem o monopólio do catolicismo. “Tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico” (Saviani, 2003, p.88, grifos nosso).

Surge, então, por volta de 1920, a pedagogia da Escola Nova, também conhecida como escolanovismo. Nessa perspectiva, acontece uma inversão nas posições dos agentes centrais do processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessa concepção, o estudante assume a posição central do processo e o professor participa como facilitador da aprendizagem. A escola nova foi amplamente difundida no Brasil e consolidou-se como teoria que subsidiou a educação até a década de 1960. Focada no interesse do estudante pelo aprender, abriu caminhos para o pensamento Construtivista. Entretanto, a partir desse período, o movimento escolanovista começou a apresentar sinais de crise e abriu espaço para outra leitura do contexto educacional.

Por volta de 1969, a pedagogia tecnicista ganha força e, com o advento do setor industrial, esse modelo de educação mostrou-se o mais pertinente para aquele momento histórico. Com o apoio do Regime Militar, buscou-se profissionalizar toda a etapa de ensino do segundo grau, atualmente denominado Ensino Médio, oferecendo formações técnicas pautadas em ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Respectivamente, “boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao Regime Militar, autoritário, tecnocrático, à sua proposta educacional” (Saviani, 2003, p.90).

Nesse contexto, emergem as primeiras aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma tendência pedagógica que se contrapôs às teorias reprodutivistas e não críticas, como as citadas anteriormente.

A partir do exposto, nos concentraremos na PHC que atua sob a compreensão da educação escolar como uma prática social transformadora, fazendo parte 'como desdobramento das condições históricas', do desenvolvimento do Brasil. Elaborada por Demerval Saviani entre os anos de 1979 e 1984, articula, de maneira crítica, há pouco mais de quatro décadas, os processos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, dirigimos atenção ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), definido como uma estrutura que orienta a configuração de ambientes de aprendizagens acessíveis e inclusivos a todos os estudantes, idealizada principalmente por David Rose e Anne Meyer (1990), fundadores do CAST, para, assim identificarmos possíveis dualidades e antagonismos entre eles.

Apresentamos, desse modo, o contexto histórico do DUA e sua posterior organização pedagógica. Nos anos finais da década de 1980, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) começou a ser delineado a partir de concepções da ciência arquitetônica, especificamente do conceito de Desenho Universal (DU), criado pelo arquiteto norte-americano Ronald Lawrence Mace (1942-1998), que utilizava cadeira de rodas e respirador artificial.

Portanto, a partir das experiências particulares do próprio arquiteto, delineia-se o DU para organizar o design de espaços acessíveis a todos, incluindo pessoas com limitações e/ou deficiências físicas, independentemente da idade, das capacidades ou do status de vida (Santos, 2015). Assim,

O Center for Universal Design foi estabelecido em 1989 [...] com a missão de melhorar a qualidade e a disponibilidade de moradias para pessoas com deficiência, incluindo deficiências do envelhecimento. [...] A missão do Centro era **melhorar o ambiente construído e os produtos relacionados a todos os usuários, impactando mudanças em políticas e procedimentos por meio de pesquisa, informação, treinamento e assistência de design** (NC State University, Centro de Design Universal, s.p.), (grifos nossos).

Nesse cenário, a concepção do homem padrão, enraizada na cultura da sociedade capitalista, foi desafiada por Ronald Lawrence Mace quando propôs estruturas, no âmbito físico e político, que contemplassem todas as pessoas.

No Brasil, a regulamentação para espaços acessíveis ocorreu por meio do Decreto número 5.296, de 2004, em seu artigo 8, e posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) número 13.146/2015, artigo 3º, que dispõem sobre:

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004). II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Não obstante, com base no DU, um projeto ou um produto idealizado precisa considerar sete princípios, conforme demonstrado nos exemplos do Quadro 1.

Quadro 1 – Princípios do Desenho Universal

Princípio 1: Igualitário	Espaços, objetos e produtos que possam ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando os ambientes iguais para todos, ou seja, uso equitativo. Exemplos: porta com sensor e abertura automática, maçaneta em forma de barra, etc.
Princípio 2: Adaptável	Produtos ou espaços adaptáveis a qualquer uso que atendam as pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências (características). Exemplos: Tesoura adaptada a destro e canhoto, computador com programa tipo Dosvox (leitura de tela para pessoas com problemas visuais).
Princípio 3: Óbvio	Que sejam de fácil entendimento para que a pessoa possa compreender, independentemente de sua experiência, conhecimentos, habilidades de linguagem. Deve ser de uso simples e intuitivo (claro, evidente). Exemplos: placas indicativas e/ou símbolos identificando “deficiente”, “gestante”, etc.
Princípio 4: Conhecido	A informação necessária é transmitida de forma a atender as necessidades do receptor. Deve ser de fácil percepção. Exemplos: Sinalização em Braille, sinalização auditiva, mapas de localizações em auto relevo, maquetes ou obras de arte táteis, etc.
Princípio 5: Seguro	Espaços ou produtos que devem ser projetados ou previstos para minimizar riscos e possíveis acidentes. Exemplos: elevador com sensor de presença em diversas alturas da porta, escadas com corrimão, etc.
Princípio 6: Sem esforço	Espaços e produtos projetados para serem usados com conforto e o mínimo de fadiga, baixa esforço físico. Exemplos: torneiras com sensor ou alavancas que minimizem o esforço e torção das mãos.
Princípio 7:	Relação de dimensões e espaços apropriados para acesso, alcance,

Abrangente	manipulação e uso, independente das características e condições físicas do usuário. Exemplos: banheiro com espaço para usuário de cadeira de rodas, poltronas para obeso em cinemas, etc.
-------------------	---

Fonte: Boletim NAPNE – Desenho Universal, 2018.

Observa-se que a arquitetura, a partir do conceito de Desenho Universal, passa a demonstrar preocupação com o planejamento, a execução e os projetos arquitetônicos, os quais começam a considerar os limites e características dos mais variados tipos de pessoas que poderão circular nos diferentes ambientes, sejam elas crianças, idosos, gestantes, pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (USP, 2008). Esquadrinha-se, portanto, que preocupações a respeito da origem das diferenças entre as pessoas são negligenciadas, não as causas biológicas das deficiências ou dos transtornos, mas a ausência de um discurso sobre a estrutura social omissa e desigual.

Dessa forma, são projetados espaços e produtos com objetivo de diminuir dificuldades de acesso e que se apresentem aptos a receber qualquer pessoa, em qualquer situação (NAPNE, 2018).

Nesse sentido, para cada princípio há uma diretriz que regulamenta e valida a acessibilidade do projeto, serviço ou produto. Por conseguinte, para que o princípio “Igualitário” se estabeleça, é preciso que o mesmo tipo de uso seja proporcionado a todos os usuários, tornando-os idênticos, sempre que possível, ou equivalentes (Santos, 2015).

Para efeito de análise, ressaltamos que o conceito de igualdade recebe uma clara divisão em perspectivas. O Positivismo apregoa a igualdade formal, segundo a qual todas as pessoas são iguais perante a lei e dignas do mesmo tratamento, enquanto na CMDH defende a igualdade real, que revela as desigualdades do modo de produção capitalista e evidencia as disparidades experienciadas na sociedade entre a classe burguesa e o proletariado (Machado, 2007; Ruy, 2019).

No DU, para que se cumpra o princípio “Adaptável”, ainda de acordo com Santos (2015), é necessário garantir opções de uso, facilitar adaptações ao ritmo do usuário. Em relação à validação do princípio “Óbvio”, recomenda-se que seja de uso intuitivo por parte do usuário, apresente variedade de habilidades de leitura e linguísticas, com informações consistentes e *feedback* durante e após o uso.

No que tange ao princípio “Adaptável”, conota-se que sua proposição no DU está associada à conformidade. Diferentemente, esse princípio apoiado nas bases do CMDH, revela a historicidade das relações sociais, isto é, adaptável corresponde à maneira como o ser humano se organiza e se reconfigura em diferentes momentos da história para atender às necessidades do modo de produção (Froiz *et al.*, 2021).

O princípio “Conhecido”, por sua vez, pressupõe o uso de modelos pictóricos, verbais e táteis para a repetição de informações, bem como compatibilidade com técnicas e dispositivos usados por pessoas com limitações motoras. Já o princípio “Seguro”, afirma a autora, prevê a minimização de acidentes por meio de avisos sobre erros e uso inadequado, maximizando alertas sobre ações inconscientes que requeiram vigilância.

O sexto princípio, “Sem esforço”, requer que os artefatos criados permitam ao usuário manter posição corporal confortável, utilizar força operacional em nível aceitável, minimizar ações repetitivas e reduzir esforço contínuo. Por fim, a diretriz do princípio “Abrangente dispõe, de acordo com a pesquisadora, sobre uma clara linha de visão, alcance dos componentes para o usuário em pé ou sentado e “que permita variados tamanhos de mãos, modos de pegar, espaço adequado para o uso de tecnologias assistivas ou assistência pessoal” (Ibidem, 2015, p.19).

Desse modo, podemos inferir que esses princípios se configuram como orientações para a efetivação de um ambiente propício ao uso de todos e que a acessibilidade se efetiva em plenitude quando esses pressupostos são rigorosamente seguidos.

De maneira semelhante, o *Center for Applied Special Technology* (CAST)¹⁰, organização sem fins lucrativos, começou, em Boston, nos Estados Unidos, a investigar, desenvolver e articular os princípios e as práticas do DU para a educação, apropriando-se dos conceitos desenvolvidos por Ronald Lawrence Mace, na arquitetura, para os processos de ensino e aprendizagem (Sebastian-Heredero, 2020).

Com base em diferentes estudos, teorias e pesquisas contemporâneas o grupo CAST fundamentou uma proposta educacional alicerçada na diversidade e flexibilidade de métodos. Entretanto, tal miscelânea corrobora com o ecletismo

¹⁰ Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas.

teórico, o pluralismo metodológico, conseqüentemente, a ausência de uma única base teórica de sustentação, característica própria de concepções que reverberam a neutralidade ideológica.

Logo, os fundamentos do DUA começam a ser estruturados no mesmo panorama histórico da consolidação dos ideais da PHC no Brasil, isto é, ano de 1984.

Repousam nesse aspecto as primeiras inquietações desta pesquisa, considerando a relação existente entre DU e DUA: de que forma as ciências arquitetônicas poderiam subsidiar uma abordagem pedagógica? Ou será que apenas viabilizam suportes operacionais para a realização de tarefas pedagógicas?

Postas essas primeiras inquietações, constatamos que o DU propõe adequações arquitetônicas acessíveis, com a pseudoconcepção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, não abrange as condições sociais reais que perpassam a sociedade e dizem respeito não somente à acessibilidade física, mas, sobretudo às desigualdades econômicas, à luta de classes, dentre outras.

Ademais, inferimos que o precursor do DU já anunciava, veladamente, que para o mundo ser mais perfeito, deveria preocupar-se com as barreiras arquitetônicas, o que, ao nosso ver, deflagra implicitamente a negligência com outras formas de desigualdade.

Contudo, é a partir dessa perspectiva que surge o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), nos anos de 1990, o qual apresentou-se como uma referência educacional que visa minimizar as barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando garantir a todos os estudantes a possibilidade de justo acesso aos conteúdos e, assim, contribuir para aumentar a sua permanência na escola. Ou seja, tanto o DU quanto o DUA emergem de necessidades políticas restritas, singulares, isoladas e historicamente recortadas. A preocupação presente nesse movimento, se sustenta sob questões morais (axiológicas), uma vez que se atentam às condições melhores, positivas e inclusivas de alguns seres humanos sob determinadas condições.

Parece não haver evidências de que a questão socioeconômica ou a questão de superar os problemas sociais majoritários e determinantes das

condições de vida, tenha sido ou seja o centro desse movimento. Preocupa-se com a permanência dos estudantes na escola sem tocar no ponto fundamental: o papel social da escola no capitalismo e as condições reais da educação como mercadoria.

Os precursores do DUA destacam que, apesar de comumente estar relacionado à Educação Especial, seus princípios são aplicáveis a todos os estudantes, possuam ou não necessidades educacionais especiais, uma vez que representa uma ferramenta (termo utilizado pelos idealizadores) que auxilia os professores a corrigir o principal obstáculo para a aprendizagem, ou seja, os currículos inflexíveis (Sebastian-Heredero, 2020).

É preciso, portanto, considerar a diversidade presente no ambiente educacional, ou seja, as múltiplas formas pelas quais os estudantes se apropriam do conhecimento científico. Nesse sentido, o DUA tem sido difundido como meio de garantir uma educação realmente inclusiva, sendo discutido e estudado com recorrência nos últimos anos.

Surge, então, outra inquietação sobre a qualificação do DUA para ‘realmente incluir’, como pretende. Seria o DUA uma abordagem capaz de tornar a sociedade justa e igualitária? E esta preocupação se articula com qual teoria do conhecimento?

Diante do exposto, contextualizamos os elementos presentes no período da concepção da PHC e do DUA. Nota-se que a teoria educacional emerge num momento de insatisfação com as pedagogias vigentes e lança uma proposta revolucionária para os processos de ensino e aprendizagem, enquanto o DUA surge a partir de um conceito arquitetônico de acessibilidade que é reproduzido, com os devidos ajustes, para a área da educação escolar, sem contextualizar as condições históricas nas quais essa educação se desenvolve.

Lembrando que estamos no movimento de investigar a teoria do conhecimento utilizada na elaboração e fundamentação tanto da PHC quanto do DUA. Essa tarefa exige identificar os nexos entre elas e suas finalidades pedagógicas, históricas, políticas e sociais.

Para um leitor desatento, essa questão pode parecer uma comparação desnecessária, podendo levar, precipitadamente, à interpretação de que essa tarefa investigativa não contribui para o avanço da ciência e da educação

inclusiva, pois a PHC não teria relação com o DUA ou, ainda, que essas análises poderiam soar como vazias, sem finalidade científica.

Contudo, enquanto a PHC fundamenta-se em uma teoria do conhecimento, absorve as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural, ampara o *telos* do desenvolvimento humano, possui um contexto demarcado pelas questões objetivas do desenvolvimento social, político, histórico e cultural da sociedade e manifesta a luta de classes como força motriz da sociedade, o DUA sustenta-se em estudos da neurociência e em conceitos arquitetônicos, apresenta uma neutralidade ideológica e acaba por compactuar com a ideologia da classe hegemônica.

Portanto, o objeto dessa investigação não está, exatamente, na PHC, mas, sim, nos limites do DUA no âmbito da luta de classes e nos encaminhamentos necessários para subsidiar a implementação dos princípios do DUA de maneira a possibilitar a ruptura com os modelos hegemônicos da educação escolar que consolidam as desigualdades sociais.

Respalhada cientificamente pela Concepção Materialista e Dialética da História (CMDH), a PHC incorporou, em suas bases filosóficas, a compreensão da educação como prática social. A CMDH parte da premissa de que a realidade social é histórica, dialética e transformável. Notoriamente, a teoria em Marx permite “entender que a constituição da natureza humana está relacionada com a própria forma do homem produzir a existência material e social, por meio do trabalho, no decurso da história” (Pereira e Pedrosa, 2020, p. 5).

Tais conceitos refletem no âmbito educacional ao indicar que, para intervir na realidade e produzir sua existência, a humanidade, dialeticamente, criou maneiras de se educar para responder às necessidades de cada momento histórico.

Dessa forma, a PHC denomina-se histórico-crítica porque busca compreender a educação a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo, vinculado à transformação social, tendo em vista a contribuição para a emancipação dos sujeitos por meio da práxis educativa. Além disso, os fundamentos psicológicos contidos na PHC encontraram alicerce na Teoria Histórico-Cultural (THC), criada por Lev Vygotsky e colaboradores, a qual

preconiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social e cultural.

Vygotsky, sobre isso, afirma que:

Para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes (Vygotsky, 1998, p. 112).

Assim, as produções da THC corroboraram para a estruturação das bases ontológicas da PHC, com estudos sobre as funções psicológicas, os níveis de desenvolvimento e os processos de ensino e aprendizagem, incluindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente¹¹ (ZDI), que postula sobre a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que pode realizar com um colega mais experiente.

Nesse ponto, também se identifica a influência vygotskyana na PHC, quando determina que o saber mais elaborado guia o saber menos elaborado.

A Pedagogia Histórico-crítica refere-se à transmissão e assimilação de conhecimento, mas não na mesma perspectiva dos processos tradicionais, escolanovistas e tecnicistas de ensino, mas, como uma nova forma de apropriação do saber, com base na Teoria Histórico-cultural que enfatiza a importância da interação dos sujeitos entre si, enquanto sujeitos sociais e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, justificando, portanto, apropriar-se dos conteúdos nas múltiplas dimensões de que os mesmos se reverterem (Saviani, 1999, p.82).

Imbuída destas concepções teóricas e contrapondo ao caráter não-crítico da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista que permeavam o contexto histórico da educação escolar no país, a PHC apresenta-se como uma proposição crítica ao articular teoria e prática de maneira dialética.

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2003, p.100).

Neste sentido, a PHC, com base na CMDH, enaltece a sistematização do ensino a partir do conhecimento historicamente elaborado. Portanto, aponta para

¹¹ Definição utilizada como equivalente ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal a partir da tradução das obras de Vygotsky por Zóia Prestes.

“a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2003, p.88).

Assim, a visão crítico-dialética ou crítica-histórica da educação envolve:

[...] a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, e por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação (Saviani, 2003, p.93).

Dessa forma, a PHC desenvolve argumentos que definem os objetivos da teoria em relação à educação escolar, com vistas a cumprir seu compromisso transformador:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2003, p.9).

Por conseguinte, faz-se necessário desenvolver o trabalho educativo que considere os conceitos gnosiológicos estruturantes da PHC, uma vez que estes concebem o homem como um ser social, que não nasce humanizado nem se humaniza sozinho, mas que precisa aprender a sentir, pensar, avaliar, agir e, para isso, dispõe de diferentes tipos de saber que lhe permitem conhecer e assimilar a realidade objetiva (Saviani, 2004).

Os diferentes tipos de saber para a PHC (conhecimento sensível, intuitivo e afetivo; conhecimento intelectual, lógico e racional; conhecimento artístico e estético; e conhecimento prático ou teórico), aparecem no DUA sob formas de apresentação do conteúdo, quando se faz necessária a utilização de diversas técnicas condizentes com a variabilidade dos estudantes.

Conforme os pressupostos do DUA, há o entendimento de que cada estudante aprende de forma peculiar. Contudo, não identificamos fundamentos teóricos que contemplem a discussão a respeito da constituição histórica e social de cada pessoa, nem das condições em que as diferenças se desenvolvem na sociedade. No DUA, “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” (Sebastian-Heredero, 2020, p. 741).

Essas características identificadas possibilitam-nos, de imediato, considerar que o DUA não utiliza a CMDH como teoria do conhecimento que sustenta os seus pressupostos de aluno, escola, sociedade e aprendizagem, de igualdade, equidade. Essas análises se fortificam quando consideramos que “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (Saviani, 2003, p.7)¹².

Portanto, destacamos que Saviani, na proposição de uma teoria educacional, fundamentou-se na CMDH, incorporou conceitos da Teoria Histórico-Cultural e delineou a concepção de ser humano (o estudante) como um ser social, resultado de determinações históricas produzidas coletivamente.

Vejamos, na sequência, qual seria, então, a teoria do conhecimento utilizada para a constituição do DUA.

Descrevemos anteriormente os preceitos da ciência arquitetônica que alicerçaram a concepção do DUA. Contudo, os idealizadores também buscaram fundamentação nos estudos da neurociência. Estes revelam que o cérebro é formado por um conjunto de redes que estão interconectadas, que reagem de forma singular em cada pessoa. Isto é, estudantes com necessidades educacionais específicas (ou não), têm um modo próprio de significar o conhecimento. Essas concepções distanciam-se da compreensão sobre a formação do ser social pela CMDH e aproximam-se de uma teoria do conhecimento que associa a formação neurológica como algo natural, em que cada pessoa desenvolve sua própria forma de desenvolver capacidades, omitindo as condições objetivas e socio-históricas que cada indivíduo apresenta para sobreviver. Isso significa que o Positivismo fornece amparo gnosiológico ao DUA. Vejamos outras questões adiante.

A esse respeito, Ribeiro e Amato (2018) afirmam que todos precisam de modelos alternativos para atingir um objetivo. Desse modo, entender como as

¹² E o trabalho educativo na perspectiva da PHC é aquele que considera como “matéria-prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente” (idem). O saber objetivo, por sua vez, constitui o elemento central da Pedagogia Histórico-crítica, sendo este indispensável ao currículo escolar.

redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas funcionam é essencial para compreendermos a performance do DUA e a relação dos estudos da neurociência com seus princípios e diretrizes.

As redes de reconhecimento são especializadas em sentir e atribuir significado à informação que recebemos. Ela permite identificar e compreender informações, ideias e conceitos. As redes estratégicas são especializadas em gerar e supervisionar padrões mentais e motores. Por meio delas podemos planejar, executar e monitorar ações e habilidades. Por último, as redes afetivas atribuem significado emocional, ao que vemos, ao envolvimento com a tarefa e ao aprendizado com o mundo ao redor (Rose e Meyer, 2002 apud Oliveira e Gonçalves, 2022, p. 23).

De acordo com Nelson (2013), as pesquisas científicas sobre esses grandes sistemas corticais que fundamentam o DUA sugerem, ainda, que a aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos. Por exemplo, o tempo de sono, a alimentação, a predisposição e as emoções necessitam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, em nenhum trecho do CAST encontram-se descritas as condições objetivas de vida que determinam o sono, a fome e outras necessidades dos alunos. Assim, parece-nos que a compreensão de aprendizagem no DUA constitui um elemento isolado das condições sociais.

Apontam, ainda, que as experiências precisam ser significativas, com tempo adequado para a assimilação do conhecimento; que a aprendizagem deve fazer sentido para o sujeito, caso contrário haverá memorização, mas não aprendizagem; que o ambiente é muito importante; enfim, que cada indivíduo é único em seu estilo, ritmo e modo de aprendizagem, sendo indispensável a ponderação entre estabilidade e desafio (Nelson, 2013).

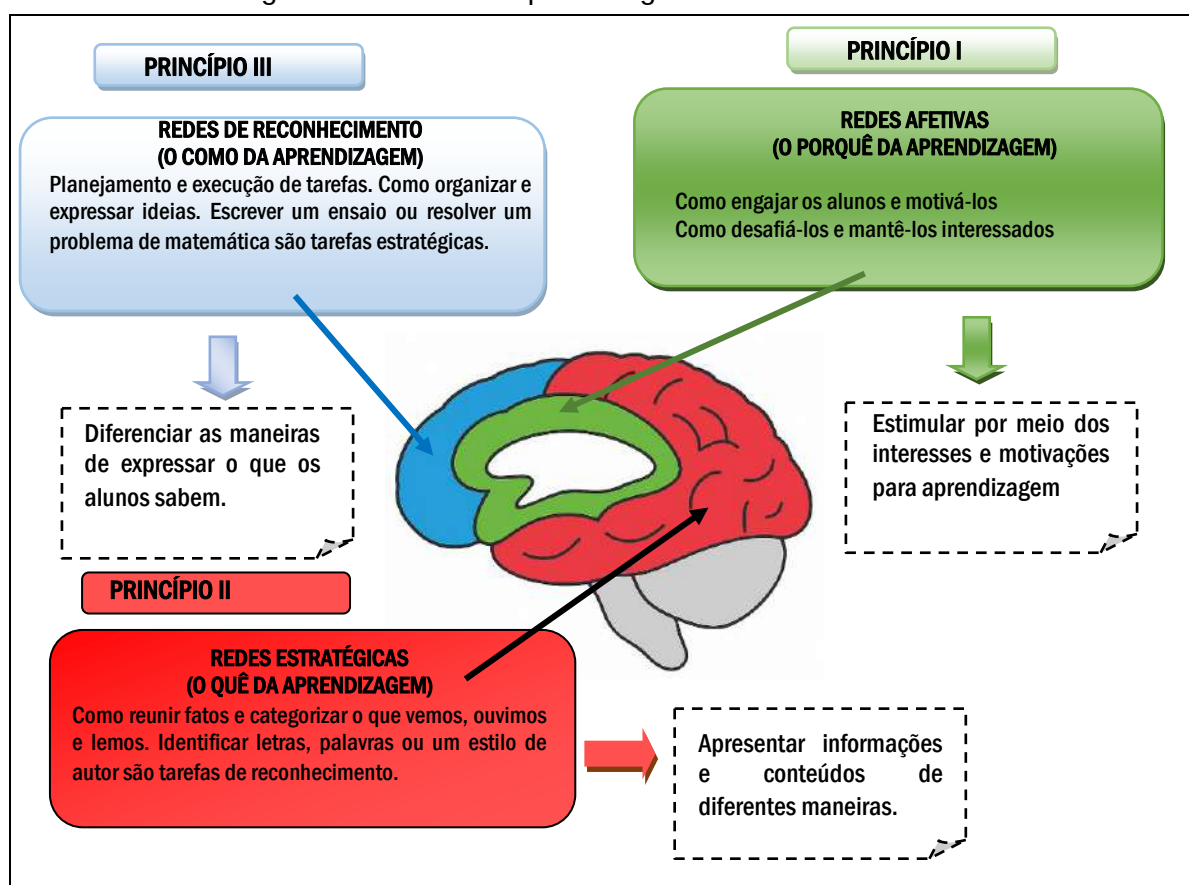
Vale frisar que essas recomendações se aproximam dos conceitos estabelecidos no escolanovismo, incitando outro questionamento: seria o DUA uma nova roupagem para uma tendência pedagógica que, teoricamente, tenha sido superada no contexto educacional brasileiro? Ou apresenta-se como uma reformulação da teoria da Escola Nova?

São inquietações que emanam do processo de compreensão do DUA e de descoberta de quais são os pressupostos ontológicos e gnosiológicos que pautam

sua origem e desenvolvimento. Ou seja, o DUA sustenta-se cientificamente em qual teoria do conhecimento?

Ao avançarmos ainda mais na compreensão dos fundamentos do DUA, identificamos, na Figura 2, os desenlaces das investigações científicas, isto é, as redes neurais que marcam as áreas estimuladas no cérebro humano para produzir conhecimento e atribuir significado ao que se pretende ensinar. Assim, representam a fundamentação conceitual (epistemológica) dos princípios e diretrizes.

Figura 2 – Redes de aprendizagem na estrutura do DUA



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas leituras realizadas.

As “redes afetivas”, de acordo com o CAST (2024), correlacionam-se ao princípio do engajamento, ou seja, são o ‘porquê’ da aprendizagem e indicam ações que contemplem as diferentes motivações que os estudantes apresentam ao aprender. Por outro lado, há variabilidade na maneira como cada pessoa afeta-se com o conhecimento, sendo pertinente promover múltiplas formas de participação, visto que não existe um meio ideal de engajamento para todos.

As “redes de reconhecimento” estão vinculadas ao princípio da representação. Esse princípio, segundo estudos de Rose e Meyer (2002), é o mais aceito pelos professores, pois, em linhas gerais, traduz o que se deduz sobre o processo de ensino, isto é, estratégias de apresentação dos conteúdos que se pretende ensinar. Assinala o ‘o quê’ da aprendizagem.

As diversas maneiras de acionar a rede de reconhecimento precisam ser exploradas para contemplar diferentes formas de perceber e dar significado às informações. Quanto maior a variabilidade de apresentação de um conteúdo, digo, por meio de recursos auditivos, visuais, cinestésicos, maiores serão as possibilidades de reconhecimento por parte dos estudantes. De qualquer forma, “não há um meio de representação que será ideal para cada aluno; fornecer opções de representação é essencial” (CAST, 2024, sem paginação).

Ainda de acordo com o CAST (2024), outro bloco de conexões neurais utilizado na abordagem do DUA para estruturar e demonstrar os conhecimentos adquiridos são as “redes estratégicas”. Essa rede fundamenta as prescrições do princípio da ação e expressão. Assim como os estudantes acessam o conhecimento de diferentes formas, eles precisam de opções diversificadas para demonstrarem o que aprenderam. A rede estratégica contribui para o processamento da informação aprendida e para a construção de sua expressão.

Essas investigações científicas sobre o modo como o público da Educação Especial, ou estudantes em geral, acessam o conhecimento são pertinentes para a prática educativa na perspectiva da inclusão. Considerar as vias de acesso para o conhecimento ser consolidado aproxima a ação pedagógica da realidade dos sujeitos. Entretanto, esse entendimento não indica que o conteúdo a ser transmitido-assimilado seja o mais elaborado, tampouco explicita a necessidade de vincular os ensinamentos à prática social global e à compreensão das determinações que modelam as condições sociais vigentes.

Nesse ponto, precisamos resgatar os conceitos da PHC para evitar que as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas assimilem conteúdos superficiais, isto é, conhecimentos e conteúdos que não sejam essenciais e que não promovam o reconhecimento da realidade em que se vive: uma sociedade dividida em classes antagônicas, na qual as situações que envolvem ensino e aprendizagem perpetuam a manutenção da formação das

massas de trabalhadores produtivos. Desse modo, assevera-se a necessidade da legítima compreensão dos fundamentos da PHC e, assim, da utilização das redes neurológicas para potencializar a apropriação do conhecimento de forma crítica, conforme as possibilidades de cada estudante.

O amparo na PHC, possibilita-nos compreender que ensinar os conteúdos escolares é, simultaneamente, acessibilizar o conhecimento necessário para que a classe trabalhadora compreenda sua função no sistema econômico capitalista.

Complementarmente, para além da compreensão sobre o funcionamento do cérebro humano durante os processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da PHC é primordial ater-se à socialização do saber mais elaborado já produzido na humanidade (não apenas o senso comum), à sistematização do ensino que envolve professor e aluno na construção do conhecimento a partir da prática social inicial, mesclando momentos de instrumentalização, problematização e catarse até alcançar o saber como prática social final, que, por conseguinte, dará início a uma nova prática social inicial.

Não obstante, além dos estudos da neurociência moderna, uma variedade de pesquisas consolida as proposições do DUA. “Está profundamente enraizado em conceitos como Zona de Desenvolvimento Proximal, andaimes, mentoria e modelagem, bem como nos trabalhos fundamentais de Piaget, Vygotsky, Bruner, Roos e Wood, e Bloom” (CAST, 2024, s.p.).

Ainda, a partir das informações disponibilizadas no site do CAST sobre as pesquisas que ajudam a construir e atualizar o DUA, percebemos uma junção de perspectivas educacionais que diferem, fundamentalmente, da PHC. Por exemplo, ao amparar a formulação das diretrizes em trabalhos de Piaget e Bruner indicam ligação com a teoria pedagógica do Construtivismo, a qual defende que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o meio, trazendo, entremeadas, concepções ontológicas da criança como algo inato e biológico.

Ademais, os diversificados estudos que fundamentam a base teórica do DUA remetem ao ecletismo conceitual, desvelando a fragilidade da sustentação teórico-metodológica e uma característica pós-moderna.

Por outro lado, o CAST destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, da teoria psicológica de Vygotsky, revelando que também utiliza formulações da Teoria Histórico-Cultural, segundo as quais o conhecimento

ocorre a partir da interação do sujeito-objeto mediada pelo meio social e cultural. Nesse quesito, especificamente, o sujeito aprende por meio de processos mentais e da construção de significados que são mediados pelo adulto ou por outra pessoa mais experiente. Esse entendimento é validado por Saviani na PHC.

Portanto, averiguamos que, enquanto a PHC fundamenta-se na CMDH, o DUA utiliza o positivismo, no qual a neurociência e os mecanismos internos da mente, assim como os estudos de diversos autores que explicam o DUA, são amparados pelas bases da neutralidade, do empiricismo e biologicismo. Alguns desses estudos, inclusive, apresentam compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem contrária às da PHC e THC. Por outro lado, o Positivismo transforma-se em ecletismo teórico quando a mesma teoria que fundamenta o DUA se ampara em autores que utilizam teorias do conhecimento distintas e antagônicas, tais como Piaget e Vygotsky.

Não há pontos explícitos e claros em que o DUA afirme seus pressupostos ontognosiológicos e suas teorias do conhecimento. Contudo, há uma forte demonstração de que a base biologicista sustenta sua compreensão de desenvolvimento humano, aproximando-se das teorias desenvolvimentistas que amparam, inclusive, o construtivismo e o escolanovismo. Nesse sentido, antagonizam-se as prerrogativas da PHC quando esta se propõe a explicar como se processa o desenvolvimento humano nos processos de ensinar e aprender conteúdos escolares, pois a PHC explica o processo por meio da relação dialética entre história, condições objetivas de vida, políticas educacionais e modo de produção da humanidade capitalista.

O DUA adota variadas explicações sobre o desenvolvimento humano, demonstrando, afinidade com diferentes teorias do conhecimento e aparente neutralidade no que diz respeito a superação do sistema capitalista, responsável pelas desigualdades que seus princípios, em tese, visam combater.

2.2 A compreensão de currículo no DUA e na PHC

Adentramos então, ao segundo aspecto a ser analisado no DUA e na PHC: a compreensão de currículo. Contudo, para um exame coerente, faz-se necessário explanar os conceitos que abarcam a definição de currículo nas três grandes teorias do conhecimento, ou seja, no Positivismo, na Fenomenologia e na CMDH.

O currículo, no Positivismo, é concebido como um conjunto de conhecimentos científicos considerados neutros, objetivos e técnicos, com a finalidade de transmitir saberes úteis, empíricos e inquestionáveis. A educação, a partir desse currículo organizado com lógica, técnica e disciplina, deve ordenar a sociedade e, assim, promover o seu progresso.

Na vertente teórica da Fenomenologia, o currículo valoriza a subjetividade, propondo que o aprendizado seja construído de forma relacional e existencial. Nessa linha de pensamento, o currículo constitui um conjunto de vivências reais e o conhecimento ganha significado na relação do indivíduo com o outro. “O foco principal volta-se para olhar os fenômenos, o conhecimento na perspectiva de ‘estar no mundo’, no qual tudo que vejo, refere-se à minha experiência de vida” (Rosa; Batistella, 2007, p. 139). Logo, o currículo apoiado na Fenomenologia secundariza questões como aprendizagem, objetivos e avaliação, pois não condizem com os significados de mundo através dos quais as pessoas percebem e constroem sua experiência.

De outro modo, os elementos que definem o currículo na perspectiva da CMDH visam identificar os conteúdos fundamentais para o desenvolvimento humano e sua formação omnilateral. Por meio do currículo, na concepção materialista histórico-dialética, conhecimentos clássicos essenciais e fundamentais são selecionados para transmissão-assimilação de saberes que promovam a consciência de classe, de oprimidos e opressores, e resultem no processo de extinção das desigualdades sociais.

Portanto, após a concisa explanação das diferentes concepções de currículos no Positivismo, na Fenomenologia e na CMDH, averiguemos em que medida tais entendimentos se evidenciam nos pressupostos da PHC e do DUA.

Na PHC, o saber a ser transmitido ocorre conforme os fundamentos histórico-críticos e não “como um saber asséptico, desinteressado ou neutro, pautado no raciocínio positivista” (Malanchen, 2015, p.63).

Ademais, o currículo, no quadro da teoria em questão, designa-se como o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola de maneira deliberada e sistematizada. Este deve, ainda, estruturar a organização escolar considerando aspectos como o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços dos estudantes logrem êxito.

Malanchen (2015), corrobora com essas premissas e destaca que “o currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo a necessidade de os conteúdos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática” (Malanchen, 2015, p. 64).

O currículo também aparenta ser um dos elementos centrais do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pois as práticas flexíveis evidenciadas nas minúcias do conceito visam superar as barreiras impostas ao currículo e que, conseqüentemente, dificultam ou mesmo inviabilizam a apropriação do conhecimento sistematizado.

Sebastian-Heredero, no artigo de tradução do CAST, destaca que:

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados (Sebastian-Heredero, 2020, p.738).

Nesse ponto, o DUA revela, sob nossa análise, uma aproximação com a teoria Construtivista, pois, preconiza o estudante com autonomia em relação a sua própria aprendizagem, divergindo fundamentalmente da PHC, pois para Saviani “o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre. Quanto ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz” (2008, p.19).

Logo, o currículo da perspectiva do DUA elenca como componentes essenciais os seguintes elementos: objetivos; estratégias de ensino; materiais e recursos; e avaliação. Diferentemente do que observamos em outras concepções, no DUA os objetivos referem-se ao reconhecimento da variabilidade dos estudantes, podendo ser diversificados de maneira que atenda os múltiplos caminhos que os estudantes utilizam para aprender (Sebastian-Heredero, 2020).

Em relação aos métodos, “os currículos do DUA facilitam uma maior variação de métodos, de acordo com a diversidade de estudantes”. Assim como os matérias, que se diferenciam em função da variabilidade e flexibilidade necessária para demonstrar conhecimentos a todos (Sebastian-Heredero, 2020, p.739).

Enfim, o currículo do DUA compreende a avaliação como uma maneira de guiar o ensino para todos os estudantes, “expandindo os meios para adaptar-se

às diversidades”. Concomitantemente, “a avaliação no DUA reduz ou elimina barreiras para mensurar os conhecimentos, as habilidades e o envolvimento dos estudantes” (Sebastian-Heredero, 2020, p.739).

Podemos observar, no Quadro 2, por meio das descrições a respeito das concepções de currículo, as diferentes interpretações que estudiosos do DUA e da PHC conferem a esse elemento indispensável ao processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 – A concepção de currículo no DUA e na PHC

	DUA	PHC
Concepção de currículo,	O currículo deve ser dinâmico, responsivo, flexível, um sistema de oportunidades de aprendizagem. Planejados para atender diferentes formas de aprender (NAC/UEL, s.p.).	O currículo engloba o conteúdo da educação para a formação omnilateral do ser humano (Saviani, 2013).
	Na abordagem do DUA existe a compreensão de que o currículo precisa ser preparado desde o início para atender à diversidade (Mendoza e Gonçalves, 2023, p. 8).	O currículo é o saber organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização (Malanchen, 2015, p.64)

Fonte: elaborado pelos autores com base nas pesquisas realizadas (grifo nosso).

Logo, enquanto, para a PHC, o currículo organiza o saber historicamente produzido, considerando as determinações históricas e projetando um futuro com possibilidades de transformação social, o DUA, por sua vez, ocupa-se com um currículo para o sujeito do tempo presente, destinado a atender à diversidade subjetiva, porém descontextualizado dos fatores históricos e do prospecto de eliminação das desigualdades sociais.

Todavia, fundamentados na PHC, compreendemos que, para que a transmissão-assimilação do conhecimento seja eficiente, além do currículo voltado para conteúdos clássicos e emancipação social, faz-se necessário colocar em prática o saber escolar, ou seja, viabilizar condições para que os estudantes,

gradativamente, passem do seu não domínio ao seu domínio de forma dosada e sequenciada ao longo de um determinado tempo (Saviani, 2008).

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (Saviani, 2003a, p. 62).

Na concepção de Saviani, a escola tem na transmissão do conhecimento a atividade que define a sua subsistência, mas este conhecimento precisa, por meio do trabalho educativo, “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 7).

Essa definição máxima da PHC não encontra correspondência similar nos pressupostos do DUA. Ou seja, enquanto Saviani assevera que o trabalho educativo encontra o *telos* na apropriação do saber histórico por todos os sujeitos, o DUA reforça o trabalho educativo como escolhas coerentes com a diversidade e variabilidade dos estudantes, de forma subjetiva, como manifestação do real.

Outrossim, o autor também destaca que, para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, pois é necessário viabilizar as condições de assimilação e transmissão do saber escolar. Entretanto, é por intermédio da escola que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado (Saviani, 2008). Podemos imbricar o DUA nesse aspecto da teoria educacional, pois seus pressupostos concentram-se especialmente na mediação do professor ao utilizar-se de diversificados recursos para viabilizar condições adequadas de aprendizagem a todos os estudantes.

Contudo, é fulcral salientar que, na perspectiva da PHC, o movimento do saber espontâneo para o sistematizado realiza-se por um processo dialético, (movimento que não identificamos no DUA, nem alguma compreensão equivalente). Isto é, o conhecimento primário do aprendiz constitui-se na base do seu entendimento e é impelido, por meio do trabalho educativo, a elevar-se ao conhecimento sistematizado. Com efeito, o conhecimento primário não desaparece, mas possibilita o salto qualitativo.

Assim, a compreensão dialética da realidade na educação escolar é basilar na Pedagogia Histórico-crítica. Saviani destaca que a ação escolar se efetiva por

movimentos, ou seja, o professor pode acrescentar novas determinações às anteriores e enriquecê-las, em vez de excluí-las, exemplificando, assim, o movimento dialético.

Destarte, as condições para a validação da teoria perpassam por diversos aspectos, entre eles o compromisso político intrínseco à prática pedagógica. Ora, o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político (Saviani, 2008). Tal compromisso, por vezes, é assumido inconscientemente, no entanto, somente por meio da efetivação consciente desse compromisso que a educação atribuirá a si seu caráter transformador.

Em contrapartida, a manutenção do compromisso político no campo da inconsciência gera incoerência do ato educativo, a transformação das condições sociais permanece apenas no discurso e ocasiona o esvaziamento do princípio composicional da escola. Relacionamos, nesses termos, os pressupostos do DUA que, ao omitirem a discussão a respeito da transformação das condições sociais, da luta de classes, ocupam esse lugar de inconsciência e, conseqüentemente, corroboram com a manutenção dos ideais hegemônicos.

Diante do exposto, coloca-se em evidência a configuração crítica da PHC, uma vez que pretende incutir na educação escolar sua especificidade transformadora, diferenciando-se de concepções crítico-reprodutivistas que, como o nome sugere, realizam a crítica, mas promovem a manutenção dos modelos educacionais que transmitem superficialmente os conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse contexto, poderia o DUA ser classificado como uma concepção crítico-reprodutivista ao apregoar o currículo flexível sem discutir o modelo educacional operante?

A teoria crítico-reprodutivista, segundo Saviani (2008), critica e explica os mecanismos existentes, contudo, não apresenta nenhuma proposta pedagógica que possa superar as vigentes, conformando-se e/ou justificando que não há como ser de outro modo.

Em direção contrária ao DUA, a PHC ocupa-se em formalizar conceitos que deem condições de superar a lógica reprodutivista, provocando reflexões críticas a partir de certos questionamentos: Como atuar de modo crítico no campo pedagógico? Como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico?

Tais indagações não poderiam ser respondidas pelo entendimento crítico-reprodutivista da educação, visto que sustentam a compreensão de ser “impossível que o professor desenvolva uma prática crítica” (Saviani, 2008, p.67).

Neste sentido, a PHC consolidou-se, em termos dialéticos, com ineditismo no Brasil formulando análises do problema educacional e de seu caráter contraditório, articulado aos interesses populares em transformar a sociedade, tendo em vista a valorização da escola como instrumento importante para a superação da condição de dominados.

Contudo, no âmbito educacional, fez-se imprescindível transformar o saber elaborado em saber escolar.

Essa transformação, é o processo por meio do qual se selecionam, no conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (Saviani, 2008, p.75).

Logo, na concepção de Saviani, as formas, os processos e os métodos são considerados objetos centrais da pedagogia, não em si mesmos, mas na proporção em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos. O autor afirma: “o método é essencial ao processo pedagógico” (Saviani, 2008, p.75). Também Arnoni (2008) investe na questão metodológica como forma de colaborar com a PHC e operacionalizar a transformação do saber objetivo em saber escolar, dada a centralidade do método para a execução da teoria dialética.

Por conseguinte, apreendemos que a concepção de currículo no DUA angaria elementos da teoria positivista, enfatizando aspectos que conduzem os estudantes ao papel central da prática pedagógica. O currículo flexível e proativo remete à perspectiva de inclusão de todas as pessoas, entretanto, essa inclusão ocorre numa sociedade desigual. O currículo DUA propicia equidade nas oportunidades de aprendizagem com foco na valorização da diversidade, contudo, o resultado dessa aprendizagem não qualifica os indivíduos para transformar a realidade.

Já a concepção de currículo na PHC preconiza o ordenamento do trabalho educativo com vistas à transmissão-assimilação dos conteúdos mais relevantes produzidos pela humanidade, concebendo esse conhecimento como “produto” necessário para a humanização dos sujeitos e acesso de todos aos bens produzidos por meio do trabalho.

Tais concepções mostram-se divergentes ao relacionarmos a finalidade do conhecimento transmitido-assimilado. O currículo DUA viabiliza versatilidade sem questionar o esvaziamento dos conteúdos que permeiam a educação escolar e, desse modo, pode servir aos interesses das classes dominantes. Em contrapartida, o currículo da PHC desconsidera especificações de flexibilidade para a apresentação ou envolvimento com os conteúdos, mas preconiza o acesso ao conhecimento sistematizado, critério indispensável para a emancipação intelectual e fundamental para que todos superem a condição de dominados.

2.3 O processo de ensino e aprendizagem no DUA e na PHC

Passemos a terceira categoria de análise no DUA e na PHC: o processo de ensino e aprendizagem. Elegemos essa categoria por seu aspecto elementar na constituição de uma abordagem educacional. Vejamos as proposições teóricas e práticas para a efetivação do trabalho educativo.

O DUA refere-se ao método como decisões, procedimentos, rotinas de ensino que façam o aprendiz avançar. Os professores, por sua vez, utilizam o método de acordo com o propósito do ensino e a variação de métodos justifica-se pelas variabilidades dos estudantes. “Flexíveis e variados, os métodos do DUA são ajustados com base no acompanhamento continuado no progresso dos alunos” (Sebastian-Herederro, 2020, p.739).

Entretanto, observa-se que, diferentemente da PHC, o método cumpre a finalidade em si mesmo, ademais, cumpre que não há indicação de uma teoria pedagógica para a implementação do DUA. Nessa direção, estaria o DUA sustentado pela Teoria da Escola Nova quando busca explicar o processo de ensino e aprendizagem?

Desse modo, a partir do exposto até aqui, observamos que o DUA é volúvel em sua essência, podendo ser incorporado a teorias como a Escola Nova, o Construtivismo e o Tecnicismo, por exemplo. Tal versatilidade incute aos pressupostos do DUA características de uma técnica e o descaracteriza enquanto abordagem. Se implementado aos processos de ensino e aprendizagem como técnica pode ser, inclusive, conciliado à PHC.

Assim, ao propagar o conhecimento mais elaborado, a pedagogia escolar é definida na PHC, como o processo pelo qual o homem torna-se plenamente humano, uma vez que insere a criança no contexto do saber metódico,

sistematizado, tornando os conteúdos assimiláveis às novas gerações. Entretanto, segundo Saviani, “os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se reproduzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola” (Saviani, 2008, p.75).

De toda maneira, a escola assume a importante função da socialização do saber, considerando o acesso aos instrumentos que permitem a elaboração e sistematização do saber que surge da prática social. Entretanto, a PHC, revela que, na atual conjuntura, o saber sistematizado é utilizado como propriedade privada dos grupos dominantes. Estes disponibilizam o saber de forma fragmentada e incompleta, isto é, somente o necessário para servir como força produtiva. Fato este, constatado corriqueiramente na educação escolar, com abarrotamento de conteúdos que são ligeiramente transmitidos para cumprir o mínimo das exigências de determinada fase escolar e os índices das avaliações externas exigidas pelo município, estado e federação.

O autor afirma que existe uma tendência de desvalorização da escola com o objetivo de “reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 2008, p.78), uma vez que coabitamos numa sociedade de classe com interesses contraditórios.

Portanto, a PHC reafirma o óbvio: a escola precisa desempenhar sua especificidade pedagógica e educativa relacionada à transmissão-assimilação do conhecimento, reorganizando o trabalho educativo para a efetivação do saber sistematizado.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2008, p.100).

Logo, evidenciamos que a PHC determina claramente os conceitos que direcionam os fundamentos da formação do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem. Analisemos, então, como o DUA articula essa categoria na constituição de suas conjeturas.

O CAST, grupo idealizador do DUA, desenvolveu o *framework*, uma estrutura designada a apoiar os processos de ensino e aprendizagem e

representam a maneira como o trabalho educativo pode ser realizado sob a fundamentação de seus pressupostos. Em contraste com a PHC, esses fundamentos não contemplam a especificidade dos conteúdos relevantes para que os estudantes deem saltos qualitativos no processo de aprendizagem, mas empenham-se em oferecer múltiplos meios para que todos acessem os conteúdos que tradicionalmente são ofertados.

*Framework*¹³ é o conceito utilizado nas pesquisas para se referir à estrutura do DUA, organizada por princípios, diretrizes e considerações. Ao todo, são nove diretrizes, trinta e seis considerações que podem ser combinadas com o intuito de promover diversificadas formas de apresentação dos conteúdos, envolvimento com as atividades e práticas autônomas, reconfigurando, com caráter inclusivo, os processos de ensino. As diretrizes reverberam os três princípios fundamentais do DUA e estão diretamente ligados às redes cerebrais de reconhecimento, às redes estratégicas e às redes afetivas, sugerindo estratégias didáticas adequadas para tornar a prática docente acessível a todos os estudantes.

O princípio I, denominado Representação, pode ser definido como o “o quê” da aprendizagem e está ligado às redes de reconhecimento. Esse princípio visa proporcionar modos múltiplos de apresentação do conteúdo. Segundo Sebastian-Heredero, uma única forma de apresentação do conteúdo não contempla todos os estudantes, uma vez que uns podem se interessar por uma imagem, outros pelo texto e outros pela explicação da professora. Enfim, “não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação do conteúdo é essencial” (Sebastian-Heredero, 2020, p.736).

Nas doze considerações do princípio da Representação, apenas a consideração 3.1 (Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado) converge com um dos aspectos da PHC. Isto é, também na referida teoria educacional é necessário evidenciar o conhecimento que o estudante já possui, não apenas para indicar um ponto de partida, mas para problematizar as

¹³ Para examinar as definições das nove diretrizes, suas respectivas considerações e orientações para o ensino inclusivo, ver os apêndices C, D e E, os quais foram elaborados a partir do *síte* do CAST, versão atualizada 3.0 de 2024.

determinações observadas no contexto social e propiciar ao estudante condições de refletir e agir criticamente sobre a realidade.

As demais considerações desse princípio podem ser assumidas no trabalho educativo preconizado na PHC, assim como podem fundamentar-se em outras teorias educacionais, como a construtivista ou interacionista.

O princípio II, denominado Ação e Expressão, é designado o “como” da aprendizagem e está relacionado as redes estratégicas do cérebro. Indica que se deve proporcionar modos múltiplos de ação e expressão. A maneira como cada estudante expressa o conhecimento pode ser diversificada, nesse sentido, é necessário “promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem” (Sebastian-Heredero, 2020, p. 736).

É possível acatar algumas prescrições do Princípio II no momento da prática educativa designada na PHC como “instrumentalização”. A apropriação dos instrumentos teóricos e práticos pode considerar o uso de tecnologias, ferramentas de acessibilidade, variadas mídias para comunicação e desafiar práticas de exclusão, por exemplo. Em contrapartida, as incorporações de qualquer uma dessas considerações sem a intencionalidade na mediação da cultura e dos instrumentos simbólicos poderá ocasionar o esvaziamento de elementos essenciais para a formação crítica.

Não obstante, vale destacar que as considerações desse princípio podem ser incorporadas por diferentes correntes teóricas que versam sobre o processo de ensino e aprendizagem, com diversificadas interpretações a respeito do papel do professor e dos estudantes.

Relacionado às redes afetivas do aprendizado, o princípio III, por sua vez, denomina-se Engajamento e evidencia o “porquê” da aprendizagem. Para manter os estudantes motivados, interessados e engajados é imprescindível provocar as emoções, ou seja, proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento.

Todas essas considerações têm validade para a Educação Inclusiva, assim como no contexto de um trabalho pedagógico fundamentado na PHC. O Princípio III reforça aspectos emocionais relacionados à aprendizagem, contudo, é importante distinguir a valorização das emoções de uma centralidade do processo educativo no interesse dos estudantes em aprender, como ocorre, por exemplo,

no movimento da Escola Nova, influenciado pelo Construtivismo, em que o aluno é o protagonista do processo de ensino, a sua experiência do aluno se sobressai em relação à transmissão dos conhecimentos científicos, legitimando a superficialidade dos conteúdos e, conseqüentemente, a continuidade das desigualdades sociais.

A partir do *framework* do DUA, verifica-se que os princípios, diretrizes e considerações podem ser combinados para a implementação de metodologias que valorizam a diversidade. Entretanto, a incorporação deles aos planejamentos de aulas não garante que os conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade façam parte dos conteúdos ensinados. Por outro lado, a PHC preconiza a apropriação do saber histórico para a transformação da prática social.

Logo, constatamos que os princípios dos DUA, ao programarem encaminhamentos para os processos de ensino e aprendizagem, divergem fundamentalmente dos conceitos apregoados na PHC, visto que o *Framework* preconiza acessibilidade para gerar inclusão, apoiando-se mais no entendimento do desempenho do cérebro humano do que no funcionamento da sociedade capitalista. Sebastian-Heredero, ao traduzir o CAST, descreve essa característica

As Diretrizes alinham essas três redes com os três princípios (de reconhecimento com representação, estratégias com ação e expressão, e afetivas com envolvimento ou engajamento). **Essa base neurocientífica empírica fornece um princípio sólido para entender como o cérebro, no processo de aprendizado, relaciona-se com o ensino eficaz** (Sebastian-Heredero, 2020, p.743, grifos nossos).

Desse modo, o DUA projeta meios para atender às necessidades específicas de aprendizagem de todos os estudantes sem indicar o conjunto de saberes pertinentes para a superação das condições vigentes. Contudo, para que o trabalho educativo opere com intencionalidade transformadora e realmente inclusiva, é preciso pressupor no horizonte uma sociedade livre das condições que oprimem a classe trabalhadora. Para isso, o conhecimento a ser transmitido-assimilado não pode ser secundário, superficial ou mercadoria sob controle da classe dominante.

Em suma, o DUA, por meio dos princípios, diretrizes e considerações, abre caminhos múltiplos e diversos para promover o respeito e a valorização da diversidade no contexto educacional, considerando aspectos estruturais,

humanos, tecnológicos e convencionais. Refletir sobre conceitos de acessibilidade tem validade para a educação escolar, especialmente para a educação inclusiva, mas somente sob os fundamentos de uma teoria educacional determinada a produzir, em cada indivíduo, a historicidade da produção humana. À medida que o DUA se distânciava dessa finalidade, contribuiu de maneira mais contundente para a manutenção das condições sociais vigentes.

Desse modo, reconhecemos que as prescrições do DUA, **enquanto técnicas**, favorecem o ensino inclusivo. E, quando vinculadas ao aporte teórico e prático da PHC, podem contribuir para um trabalho educativo condizente com a diversidade, priorizando os conhecimentos mais elaborados produzidos na humanidade.

Após discorrermos sobre os elementos que elevam a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem tanto na PHC quanto no DUA, examinemos, na sequência, a quarta categoria definida nesse estudo para balizar as dualidades e antagonismos entre essas perspectivas no cerne da educação escolar.

2.4 O conceito de inclusão x exclusão

A PHC, ao priorizar, por meio da educação escolar, a apropriação do saber sistematizado como maneira essencial de promover o desenvolvimento humano, abarca, nesse entendimento, toda a sociedade, isto é, pessoas com ou sem deficiência física. Percebemos, desse modo, que a PHC não faz um recorte específico para o ensino na perspectiva inclusiva, pois, ao estabelecer que todos se apropriem das máximas expressões da cultura, está, de fato, incluindo todos.

As definições que delineamos nesta pesquisa a respeito da formação do conhecimento, do currículo, dos processos de ensino e aprendizagem fundamentadas na PHC, evidenciam o compromisso dessa teoria pedagógica com a transformação social e com a superação da condição de dominados. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, imersas na sociedade, são contempladas nesse propósito.

Silva (2014), descreve a PHC para além de sua contribuição para a inclusão, indicando a compreensão sobre os determinantes sociais que geram a exclusão.

A pedagogia histórico-crítica [...], defende a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado e a transmissão de conhecimentos clássicos como função precípua da Escola. Ao mesmo tempo, visualiza nesta a possibilidade de se constituir um lócus de compreensão da marginalização, inclusive dos deficientes – suas origens, desdobramentos e aos mecanismos para seu enfrentamento (Silva, 2014, p. 86).

Desse modo, a educação inclusiva, na perspectiva da PHC, não se trata apenas de conferir ao trabalho educativo técnicas, recursos e adaptações diversificadas para atender pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, essencialmente, de possibilitar condições para a superação do capitalismo, sistema originalmente excludente.

Em contrapartida, sob os fundamentos dos pressupostos do DUA, o conceito de inclusão refere-se à remoção das barreiras de aprendizagem por meio de um currículo flexível e de estratégias e recursos que, desde o início do planejamento de aulas, contemplem a variabilidade dos estudantes.

Logo, podemos presumir que a exclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais poderá ser minimizada, de acordo com os princípios e diretrizes do DUA, a partir da implementação de métodos promovam múltiplos meios de Representação, Ação e Expressão e Engajamento em relação aos conteúdos escolares. Mendoza e Gonçalves (2023, p. 25) reconhecem que com “a estruturação dos planos de aula com os princípios de pontos de verificação do DUA é possível contribuir para que a educação inclusiva ocorra e seja garantida a qualidade de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica”.

Desse modo, observamos significativa discrepância entre os entendimentos que a PHC e o DUA formulam sobre o conceito de inclusão e exclusão. Silva, pesquisador da teoria educacional pedagógica, adverte para características veladas do segmento da Educação Especial no Brasil. De acordo com o autor

O debate a respeito do modelo de inclusão escolar do aluno deficiente (integração, educação inclusiva, e inclusão total) muitas vezes prevaleceu sobre o da necessidade de construirmos uma escola brasileira pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos, inclusive para a população alvo da educação especial (Silva, 2014, p. 80).

De acordo com o exposto, é preciso desenvolver uma consciência crítica em relação às determinações sociais que circundam a especificidade da

educação na perspectiva inclusiva e, concomitantemente reivindicar uma escola pública de qualidade para todos. Contrariamente, o DUA exime-se do debate sobre a qualidade da educação escolar pública e focaliza suas estratégias inclusivas na necessidade de acolher todos os estudantes e celebrar a diversidade presente nas salas de aula.

Ademais, é preciso desenvolver a conscientização, ou uma consciência crítica, a respeito da modalidade da Educação Especial. Questionamos, por exemplo: sob que condições materiais objetivas ocorre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, entre outros?

Freitas (2002) intitulou de inclusão-excludente para se referir à lógica perversa escondida nas políticas de universalização da educação básica, que recorrem à progressão continuada e aos ciclos de escolarização (Freitas 2002 *apud* Silva, 2014, p.81).

A terminologia incômoda “inclusão-excludente”, cunhada há 24 anos soa relevante atualmente? A modalidade da Educação Especial brasileira superou, nas últimas duas décadas, as condições precárias (sejam elas estruturais ou de atendimento especializado) em que muitos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades são atendidos nas salas de aula de escolas regulares? Ou mesmo nas Salas de Recursos Multifuncionais?

Salientamos que as condições que se materializam em muitas unidades escolares do país são de salas superlotadas, estudantes com deficiências e transtornos aglutinados para ter acesso a um “professor de apoio educacional”, tempo insuficiente para planejamentos e estudos, entre outros fatores.

Assim, ao analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, verificamos seu objetivo central:

[...] Assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando o sistema de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação

intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil/MEC, 2008).

Constatamos, desse modo, que a inclusão proposta na PNEEPI refere-se a garantias de acesso, permanência e estruturas organizacionais, porém não apresenta particularidades de compromisso com a escola pública de qualidade, com a luta de classe, tampouco com a gênese das desigualdades sociais. Ademais, de acordo com Santos (2022), é possível apreender na PNEEPI uma dissociação entre o ensino e aprendizagem, bem como a centralidade do estudante. A autora evidencia que a teoria educacional que fundamenta os processos de aprendizagem escolar nessa política é a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista.

Compreendemos, assim, que a PNEEPI corrobora com a ideologia da classe hegemônica e, de maneira similar ao DUA, estabelece mecanismos inclusivos sem comprometer-se com a luta de classes, como ocorre com outras políticas e legislações geradas no seio do capitalismo. De outra forma, o processo de inclusão, fundamentado na PHC dar-se-á à medida que reconhecermos os determinantes que causam a exclusão e, por meio da educação escolar, nos apropriarmos dos conhecimentos necessários para superação desses condicionantes.

3 PRÁXIS EDUCATIVA: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PLANEJAMENTOS CRÍTICOS

Ao considerarmos o DUA como uma técnica pertinente para a valorização da diversidade dos estudantes e, nesse sentido, relevante para a Educação na perspectiva da Inclusão em Educação¹⁴, idealizamos, como parte complementar e indispensável desta investigação, a implementação de um curso de extensão para professores sobre o DUA, buscando pensar, coletivamente, possíveis contribuições para os planejamentos de aula.

Desse modo, nesse capítulo, argumentamos a respeito desse processo formativo analisando as relações entre o DUA, os planejamentos de aula inclusivos e a PHC, por meio de atividades reflexivas a partir da própria prática docente dos participantes.

Inicialmente, descrevemos como se desenvolveu cada encontro, as atividades propostas e a responsividade dos participantes para, posteriormente, apresentarmos os planejamentos de aula elaborados pelos cursistas e as respectivas análises, considerando a incorporação do DUA enquanto técnica de acessibilidade e os momentos da prática pedagógica indicados na PHC como maneira de garantir os conhecimentos científicos aliados a uma formação crítica e transformadora.

Constatamos que os conceitos do DUA, amplamente difundidos nos últimos anos, divulgam a implementação dos seus princípios e diretrizes em favor de uma educação para todos, entretanto, não correlacionam os processos de ensino e aprendizagem a uma teoria educacional, como evidenciado na revisão bibliográfica apresentada na Introdução desse estudo.

Diferentemente, o curso de extensão para professores levado a efeito nesse estudo, analisamos se a fundamentação do DUA encontrava coerência com os pressupostos da PHC, possibilitando a incorporação de métodos flexíveis vinculados ao compromisso com emancipação dos sujeitos e uma fundamentação teórica que propicia acessibilidade com perspectiva de assolação das desigualdades sociais.

¹⁴ Por que optamos por usar inclusão em educação ao invés de educação inclusiva? Ver texto da Mônica Pereira dos Santos. Ela quem usa essa terminologia.

Assim, para efetivar o curso de extensão, de acordo com as normativas dos órgãos regulatórios, solicitamos a autorização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC) e ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ambas as instituições aprovaram a realização do projeto. A autorização da SEDUC formalizou-se pelo Processo nº 01.09.00160298/2024.80 (Anexo I), e a do COPEP, por meio do parecer consubstanciado nº 7.341.059 (Anexo J).

O curso de extensão intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva” foi uma proposição dos pesquisadores deste estudo com o escopo de apresentar o DUA e possibilitar conhecimentos atualizados a respeito de uma referência que se propõe inclusiva, uma vez que afirma ter potencial para atender a todos estudantes, sem exceção.

Ademais, as possibilidades de planejamentos inclusivos, anunciados no título do curso de extensão, foram imbuídas dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, mesmo referencial teórico adotado pelo referido município para subsidiar as práticas docentes nas unidades escolares. Logo, o curso de extensão, em seus conteúdos, abordou o planejamento de aula como a concepção de ensino e aprendizagem que vincula a educação e a sociedade, por meio de encaminhamentos pedagógicos que perpassem a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, conforme prenunciado nas obras de Demerval Saviani.

O curso de extensão foi divulgado nas instituições públicas¹⁵ de ensino e no Programa de Incentivo à Iniciação Científica (PIBID), por meio de convite eletrônico nas redes sociais. Delimitou-se, como critério para participação, ser professor da educação básica (atuante ou não com alunos público da educação especial) e/ou graduando em Pedagogia com participação em programas que englobem a Educação Especial, além do aceite voluntário e ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice S). Em três dias de divulgação, foram realizadas 53 inscrições pelo formulário *Google Forms*,

¹⁵ Unidades escolares do município da pesquisa.

evidenciando o interesse docente na temática. Desse modo, encerramos as inscrições por não dispormos de mais vagas.

Efetivamente, participaram do curso 40 pessoas de diferentes segmentos de atuação na educação escolar e com variados tempos de experiência profissional. A Tabela 2 demonstra esses dados.

Tabela 2 – Quantidade de participantes por segmento de atuação

Categoria de participantes	Quantidade	Detalhes
Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	10	Atuação direta em sala de aula
Professoras de apoio em sala comum	02	Apoio pedagógico
Professoras de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	04	Atendimento especializado
Professoras da Educação Infantil	04	Atuação na primeira infância
Graduandos em Pedagogia (PIBID – Alfabetização, núcleo Educação Especial)	20	Experiência variada em estágio; 04 sem experiência docente
Total de cursistas	40	—

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os cursistas haviam diferentes níveis de experiência profissional, variando de 5 a 19 anos entre os professores, além de graduandos sem nenhuma prática em sala de aula e outros com até um ano de contrato como estagiárias na educação infantil ou no ensino fundamental. Entre os professores, apenas um não tinha nenhuma especialização e, quanto a faixa etária, as idades variavam entre 19 e 60 anos. Desse modo, contávamos com diferentes níveis de conhecimento sobre o ensino e sobre prática educativa, o que resultou no compartilhamento de diversas realidades e perspectivas, fortalecendo o processo formativo como um todo.

O curso de extensão foi realizado nas dependências da UEM e contemplou 40 horas de estudos e reflexões, sendo 32 horas presenciais, com encontros aos sábados, nos períodos matutino e vespertino, e 8 horas de estudos assíncronos. Foram disponibilizados textos para subsidiar os estudos, a saber: Alencar¹⁶ *et al*

¹⁶ Alencar, G. A. R., Souza, L. N. P., QUALIO, N. M., YAEHASHI, S. F. R. **Acessibilidade Curricular: rompendo com as barreiras atitudinais e pedagógicas**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 123-139, mai-ago de 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/87544/54775>. Acesso em: 08 ago. 2025.

(2025); Mendoza e Gonçalves¹⁷ (2024); Sebastián-Heredero¹⁸ (2024); Pereira e Massaro¹⁹(2021); Qualio *et al*²⁰ (2025) e Oliveira (2017)²¹.

Os encontros síncronos foram organizados com o caráter teórico-prático, isto é, os conceitos estruturais do DUA foram trabalhados por meio de diferentes formas de apresentação, com momentos de interação entre os participantes do curso, bem como de elaboração de planejamentos de aula, considerando organização do *framework* do DUA e, posteriormente, o DUA fundamentado na PHC.

Para contemplar a versatilidade apregoada no DUA em relação aos modos de “apresentação dos conteúdos”, os “meios de Ação e Expressão” e “Engajamento”, definimos diversos recursos para serem utilizados durante o curso, como: cesta de vime, cartões com mensagens de “Bom dia”, “Agradecimento”, envelopes com frases enigmáticas, barbantes, folhas impressas com símbolo da acessibilidade, balas, canetas esferográficas com nome do curso, personagens de fábulas feitos em E.V.A., caixa de som, microfones, bombons, notebook, *Quiz*, fábulas impressas, pregadores, papéis coloridos, cartolinas, colas, durex, fita crepe, painel com mapa mental em E.V.A., chaveiro com símbolo da acessibilidade, lápis grafite com ponteira, entre outros.

Criamos também um símbolo para identificar o curso e as atividades desenvolvidas exclusivamente para a formação, conferindo visibilidade ao

¹⁷ MENDOZA, B., GONÇALVES, A. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva.** Educação: Teoria e Prática – Rio Claro – SP, v. 33, n. 66/2023, p. 1-27. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855>. Acesso em: 13 nov. 2024.

¹⁸ SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Rev. Bras. Ed. Esp, Bauru, v.26, n.4, p. 733-768, Out-Dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 jun. 2024.

¹⁹ PEREIRA, D. R. da S., MASSARO, M. **Desenho Universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas.** Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 31, p. 745–762, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184>. Acesso em: 15 ago. 2024.

²⁰ QUALIO, N. M., SOUZA, L. N. P, ALENCAR, G. A. R., OLIVEIRA, R. M. **Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva: a organização do ensino e os nexos com a Pedagogia Histórico-crítica. Significar e ressignificar práticas pedagógicas no âmbito do PROFEI.** p. 35-52. 2025

²¹ OLIVEIRA, R. M. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física.** 2017 (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

empenho e compromisso de todos os envolvidos com o projeto. A Figura 3 demonstra alguns dos recursos mencionados.

Figura 3 – Foto de alguns dos recursos utilizados no curso

Símbolo do curso DUA	Cartões de boas-vindas	Cartões enigmáticos
		

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Assim, organizamos conteúdos e atividades para cada encontro síncrono fundamentados nos estudos da PHC e do DUA, com o objetivo de acionar o pensamento crítico e promover saltos qualitativos do conhecimento, bem como a atualização da prática pedagógica dos pesquisadores e participantes da pesquisa. Estipulamos dois encontros para dar ênfase à apresentação do DUA e outros dois para a elaboração dos planejamentos de aula fundamentados na PHC.

O primeiro encontro foi elaborado com atividades e dinâmicas de forma a simular algumas das barreiras que supostamente encontramos nas salas de aula. Um exemplo disso foram os cartões de boas-vindas, disponíveis nos Apêndices, contendo uma frase nos idiomas coreano, grego, holandês e, no verso, uma palavra escrita com símbolos enigmáticos. Esse foi nosso ponto de partida para discutirmos como os estudantes se sentem quando estão aquém no processo de aprendizagem em sala de aula, visto o notório desconforto causado por essas mensagens ininteligíveis (Apêndice F).

Para coletarmos os dados demográficos dos participantes, solicitamos que decifrassem o que estava escrito atrás do cartão de boas-vindas. Este, por sua vez, foi organizado a partir de uma escrita composta por enigmas (Apêndice G). Para tanto, os participantes tiveram que localizar um cartaz com legenda desses enigmas pictográficos, os quais estavam fixados em vários lugares da Universidade: nos corredores, na porta de entrada do bloco e dentro do auditório onde o encontro acontecia. A barreira da comunicação, novamente, fez-se presente.

Ao decifrarem a palavra, deslocavam-se para o local indicado (quadra, árvore, banco ou mural), onde encontrariam um envelope com uma pergunta a ser respondida. Após localizarem as perguntas, todas referentes a dados demográficos, os participantes foram divididos em grupos para responde-las por meio de desenhos, mímicas, símbolos ou dramatizações.

Assim, procuramos evidenciar que quanto mais diversificadas as formas de apresentação dos conteúdos, maiores serão as possibilidades de acesso aos conteúdos, conforme o Princípio da Representação do DUA.

A partir desse momento, angariamos, por meio de questionário semiestruturado, informações dos participantes sobre formação acadêmica, tempo de atuação na educação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atuação com estudantes neuroatípicos. Solicitamos também respostas sobre os aspectos da prática pedagógica (Apêndice H).

Os dados coletados possibilitaram fundamentar os conhecimentos prévios dos participantes do curso a respeito do nosso objeto de estudo. Os conhecimentos prévios admitem desvelar os encaminhamentos da atividade mediadora no interior da atividade global e, conforme orientação teórico-metodológica da PHC, permitem reconhecer o ponto de partida do trabalho educativo.

A partir das experiências e sínteses acumuladas pelos participantes do curso, pudemos problematizar a autonomia do professor, a qualidade da formação inicial no preparo para os planejamentos de aula inclusivos, entre outros aspectos.

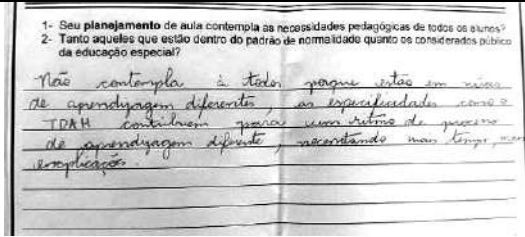
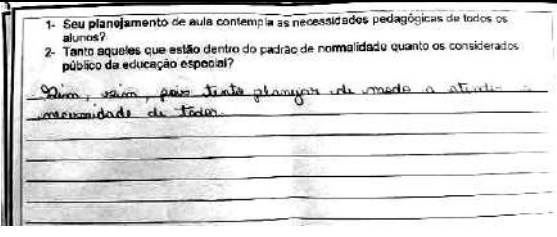
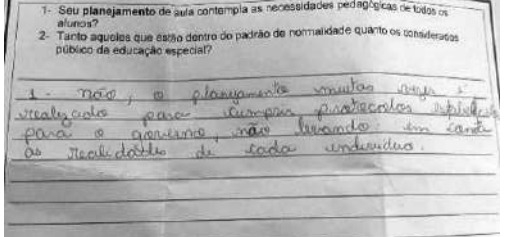
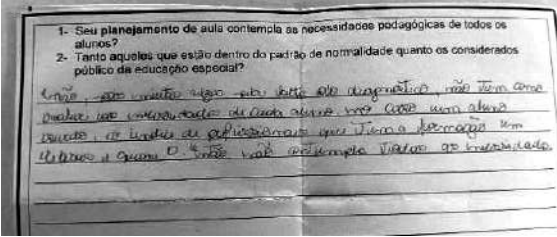
Solicitamos, ainda, o registro para a seguinte questão: O seu planejamento de aula contempla as necessidades pedagógicas de todos os alunos?

Obtivemos 7 afirmativas, 26 negativas e 7 não responderam. Dentre as respostas afirmativas, evidenciamos que duas professoras atuam como regentes em sala comum, duas professoras atendem na SRM, uma é professora de apoio em sala regular e dois participantes são estagiários em diferentes etapas do ensino básico. Professoras de SRM e de apoio em sala comum geralmente elaboram um planejamentos de aula individualizados, o que demonstra que apenas duas professoras regentes de sala comum acreditam planejar aulas para todos os estudantes.

Portanto, evidenciamos que, entre os participantes do curso, o planejamento de aulas sob a perspectiva da inclusão em educação ainda é uma meta a ser atingida. O planejamento que comumente se materializa na prática pedagógica dos cursistas é voltado ao “estudante ideal”.

Nas imagens abaixo, apresentamos algumas das respostas obtidas. Outras foram transcritas e identificadas pela letra “P” seguida de um número, como forma de garantir o anonimato dos participantes.

Figura 4 – Respostas dos participantes da pesquisa

	
	
P 1. – <u>Não</u>. Temos uma aluna com TEA e as atividades não são algo que ela consiga fazer e não são adaptadas.	P 2. – <u>Sim</u>, especialmente todos.
P 3. – Penso que <u>sim</u>. Pensando no meu contexto acredito que estejam contemplados. Porém, quando se trata de uma inclusão que exige maior suporte, vejo que os planejamentos não contemplam esses estudantes.	P 4. – Infelizmente <u>não</u> contempla, pois a secretaria de educação faz algo genérico. Nos planejamentos que recebi sempre procurava colocar coisas dinâmicas, para que todos fossem incluídos.

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

Expusemos, portanto, a amostra de ¼ (um quarto) das respostas obtidas na prática social inicial e na problematização a respeito do planejamento inclusivo, por entendermos que elas conferem representatividade ao conjunto das respostas. Esses registros demarcam as diferentes percepções da realidade escolar no âmbito da Educação Especial no município, além de demonstrarem que o planejamento de aula inclusivo é um ideário fragmentado, que se concretiza em determinados contextos e, em outros, não.

Todavia, apresentamos, nesse primeiro encontro formativo, alguns conceitos que subsidiam reflexões sobre a educação na perspectiva inclusiva, a saber: capacitismo, normocentrismo, deficiência, lesão e modelo social da deficiência. Esses conceitos corroboram com a contextualização histórica da Educação Especial no país e no mundo. (Poderíamos ter fundamentado a questão da Educação Especial com o entendimento da PHC, mas essas reflexões não estavam amadurecidas o suficiente nesse ponto da pesquisa).

Para adentrarmos, especificamente, ao conceito do DUA no curso, propomos, como **prática social inicial**, a execução de um *PodCast*. Foram selecionadas, intencionalmente, três participantes: uma que não conhecia o tema; uma que já tinha ouvido falar mas nunca tinha lido nada a respeito; e outra que já utilizava o DUA em suas práticas pedagógicas. A realização do *PodCast*, denominado PodDuaCast (Apêndice I), ocorreu por meio de entrevista, em um circuito de perguntas e respostas, alternando as entrevistadas com questões que envolviam a temática do DUA e da prática docente.

Desse modo, veiculamos o compartilhamento de vivências e possíveis práticas relacionadas ao DUA e à Inclusão em Educação, a partir do relato de experiências das entrevistadas sob diferentes perspectivas acerca do tema.

A seguir, expusemos, em excerto, alguns desses relatos a fim de exemplificar a pertinência das partilhas para todos os cursistas.

Ao serem questionadas quanto à adaptação de atividades para contemplar todos os estudantes, se utilizavam estratégias para tornar o conteúdo acessível e como explicariam o DUA para quem não o conhece, tivemos as seguintes colocações:

“É um desafio e, cada ano que passa, é algo diferente, mas eu tento fazer com que os alunos participem ao máximo. Tenho um aluno com Autismo que gosta do Saci-Pererê, então utilizo esse personagem em diversas atividades para que o estudante participe das aulas.” (Participante F.T.)

“Eu atuo na SRM, então a criança chega e faz uma avaliação diagnóstica e temos uma prévia do seu nível de desenvolvimento. Utilizamos diversos recursos e materiais para que a criança ganhe segurança e autonomia para melhorar a aprendizagem na sala de aula regular. Na sala de recursos falta espaço porque sempre aderimos a mais jogos e materiais para atender às especificidades de cada estudante.” (Participante P.B.)

“É desenvolver uma atividade para todos aprenderem. Eu gosto muito de colocar vídeo na minha aula, penso que é acessível, então sempre fecho o conteúdo com vídeo sobre o assunto. Um exemplo real aconteceu com um estudante do terceiro ano quando utilizei, na aula de matemática, um quadro que sobe uma tampinha

para demonstrar aquele número ‘um’ que sobe na adição. Esse menino tinha dificuldades de aprendizagem, mas não tinha diagnóstico, ao manusear esse recurso ele compreendeu a lógica do ‘sobe um’.” (Participante N.Q)

Essas e outras experiências compartilhadas contribuíram para a **problematização** a respeito das características do planejamento. Dentre as questões suscitadas, destacamos: É possível planejar aulas para todos desde o início? Quais estratégias podem ser utilizadas? O DUA destina-se apenas para o público da educação especial?

A problematização, segundo a PHC, é um momento propício para superar o senso comum e vincular as experiências de vida ao conhecimento científico, revelando a necessidade de estudar mais sobre o assunto. (Poderíamos ter problematizado as condições objetivas em que se estrutura o trabalho pedagógico e a maneira como tal conjuntura prevê a manutenção da sociedade dividida em classes. No entanto, essas perspectivas não estavam suficientemente elaboradas nesse período da pesquisa).

Assim, em cumprimento aos objetivos planejados para o primeiro encontro, apresentamos o Princípio da “Representação”, suas respectivas diretrizes e considerações, destacando que tal princípio influenciou as atividades desenvolvidas no dia, com intuito de envolver os participantes em um movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Utilizamos, ainda, um painel em formato de mapa mental (Apêndice J), preenchido à medida que os princípios do DUA eram apresentados.

Sob a intenção de realizar as primeiras aproximações com o momento catártico e com a superação dos entendimentos compartilhados na prática social inicial, propomos a elaboração de uma atividade para o ensino de “Fábulas” fundamentada no princípio da “Representação”.

Logo após, sugerimos que as produções fossem realizadas em grupos, organizados de acordo com o ano de atuação, com foco no ensino do conteúdo “Fábulas” (gênero textual escolhido para exemplificar um conteúdo usualmente contemplado nos planejamentos de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental). Dispusemos alguns textos desse gênero textual como suporte em um “Varal de Fábulas”, visível no Apêndice K.

A proposição dessa atividade teve a finalidade de utilizar o DUA e atestar como esse conhecimento (novo para muitos participantes) poderia compor as práticas de ensino. Entretanto, nesse momento, não sugerimos a vinculação da PHC²² na elaboração da atividade, pois utilizamos, como estratégia de estudo, focalizar os conceitos teórico-prático do DUA nos dois primeiros encontros e, posteriormente, a prática pedagógica da PHC.

No segundo encontro, apresentamos os Princípios “Ação e Expressão” e “Engajamento”, a fim de possibilitar a imersão nos conceitos estabelecidos no DUA e **instrumentalizar** os participantes do curso na apropriação de conhecimentos basilares para a implementação desses conceitos nos planejamentos de aula.

Com a explanação desses princípios, finalizamos a composição do mapa mental (Apêndice L), utilizado como um recurso visual sistematizado de acordo com princípio da Representação, cuja diretriz 1 destaca que a variabilidade de apresentação da informação torna o conteúdo mais acessível (CAST, 2024).

Iniciamos o segundo encontro com paródias sobre a fábula “A Cigarra e a Formiga” (letra no apêndice M) e sobre o DUA. Elaboramos um *Quiz* e perguntas no “*Kahoot!*”, plataforma de aprendizagem baseada em jogos. Os participantes foram desafiados a responder às questões sobre o DUA de maneira verbal e através do jogo. Essas dinâmicas proporcionaram que os participantes do curso revisitassem os temas apresentados anteriormente por diversificadas formas de representação (fotos no Apêndice N).

Ainda no segundo encontro, solicitamos a elaboração de outra atividade prática, a exemplo da atividade desenvolvida no primeiro encontro, considerando os princípios apresentados, na tentativa de promover novos momentos de catarse, seguindo a mesma organização de grupos do encontro anterior.

Os participantes puderam compartilhar suas elaborações com todo o grande grupo, promovendo momentos de trocas de experiências e exposição de diferentes formas de abordar um conteúdo. As atividades elaboradas contemplaram os níveis da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, SRM e o público da Educação Especial. Os grupos apresentaram diversificadas possibilidades de envolvimento e avaliação dos conteúdos.

²² A PHC estava sendo contemplada na forma como mediávamos o conhecimento sobre o DUA

Por meio da exposição das atividades práticas fundamentadas nos princípios “Ação e Expressão” e “Engajamento” (fotos no Apêndice O), constatamos a compreensão dos participantes do curso a respeito dos princípios e diretrizes do DUA.

Nos encontros seguintes, dedicamos o estudo aos conceitos da PHC e aos planejamentos de aula de acordo com os momentos da prática pedagógica preconizada nessa teoria educacional, conforme analisaremos na sequência.

3.1. Planejamentos de aula elaborados no processo formativo

A partir do terceiro encontro, planejamos retomar brevemente os conceitos do DUA e vincular seus pressupostos aos planos de aula elaborados na perspectiva da PHC. Para a instrumentalização propomos, como recurso a confecção do “*Framework* de bolsa” (Apêndice P), atividade que se desdobrou de diversas formas, com grande engajamento dos participantes, permitindo-nos avaliar que os conhecimentos compartilhados resultaram significativos.

Abordamos questões afetas ao planejamento de aula, apresentando os documentos que regulamentam a educação municipal e solicitamos que os participantes a elaborassem um planejamento de aula para a disciplina de Língua Portuguesa, sobre o gênero textual “Fábula”, de maneira semelhante à que costumam realizar em suas práticas docentes, mas incluindo as atividades práticas elaboradas anteriormente com a fundamentação do DUA. Buscamos, portanto, problematizar e analisar o nível de apropriação dos conceitos estudados e, simultaneamente, propiciar catarses efetivas.

Desse modo, o planejamento representado no Anexo A descreve três aulas incorporando atividades dinâmicas relacionando as fábulas com emoções positivas e negativas vivenciadas pelos estudantes. Utiliza os princípios do DUA e acrescenta, posteriormente, os momentos da prática educativa preconizada na PHC.

Compreendendo que se trata de um planejamento para turma de 1º ano do Ensino Fundamental, seria possível abordar conhecimentos mais elaborados a partir do estudo do gênero fábula? Ou, ainda, quais conteúdos científicos poderiam ser incorporados ao planejamento como desdobramento do gênero textual “Fábulas”? O grupo que elaborou esse planejamento é composto por acadêmicos do curso de Pedagogia. Podemos inferir que os conhecimentos

necessários para a elaboração de planejamentos de aula ainda estão em constituição?

As imagens do Anexo B apresentam um planejamento de aula sobre o conteúdo proposto (gênero textual “Fábulas”), descrevendo atividades de acordo com os momentos de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final e avaliação. Observamos que o planejamento contempla algumas das diretrizes do DUA, estando fundamentado na PHC. Trata-se de uma proposição direcionada à Educação Infantil, com o objetivo geral definido, partindo da realidade das crianças e provocando reflexões pertinentes para a faixa etária, com a finalidade de propiciar a compreensão da moral da fábula²³ para replicar no cotidiano. O grupo que elaborou esse planejamento é composto por professoras atuantes em sala de aula entre 5 a 15 anos. Seria a experiência profissional um fator relevante para o planejamento de aulas condizentes com realidade dos estudantes?

O planejamento de aula descrito nas imagens do Anexo C é direcionado para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ou seja, aulas planejadas para o atendimento individualizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa proposição também apresenta elementos do DUA com a fundamentação teórica da PHC.

Os momentos da “prática social, problematização, instrumentalização e prática final” revelam que a teoria educacional foi implementada de forma parcial, pois o momento da catarse, tão rico em ressignificações, não foi explicitamente contemplado no planejamento. Saviani (2016, p. 37) define a catarse como “momento culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social”.

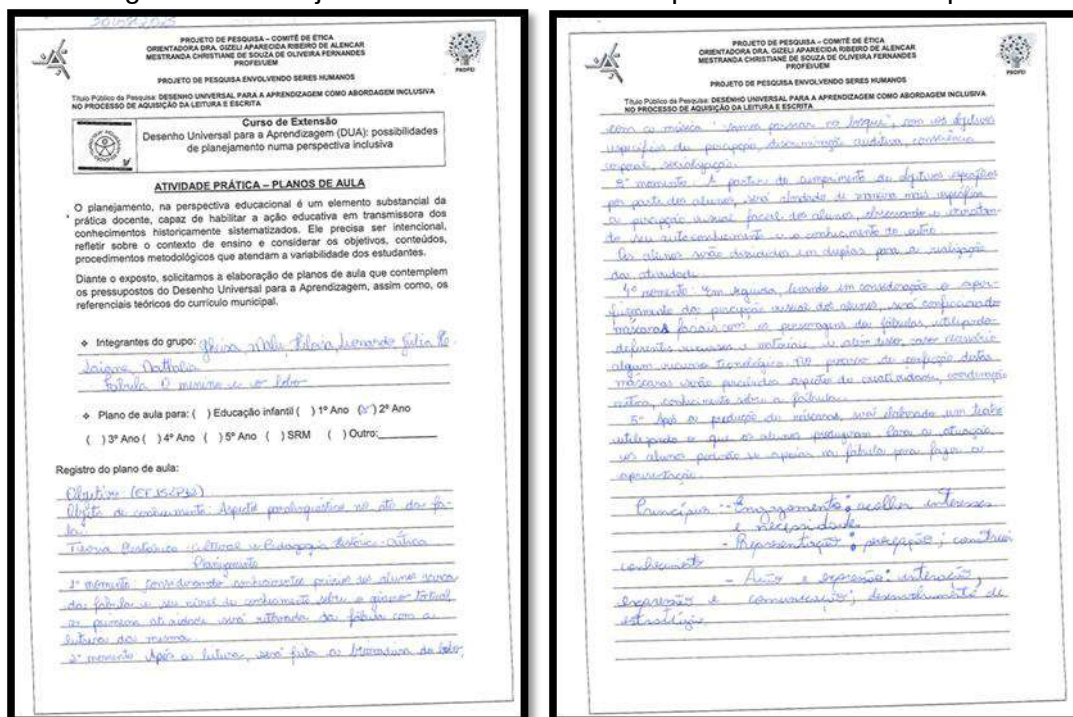
Consideramos que, nesse planejamento (Anexo C) é possível que ocorra catarse durante o processo de ensino ainda que não esteja explicitado, pois as atividades são desenvolvidas de forma que o estudante precisa refletir sobre os temas, ressignificando as situações para o seu cotidiano. Nesse exercício, poderá

²³ A fábula A Raposa e a Cegonha de Esopo tem a seguinte moral: Trate os outros tal como deseja ser tratado.

atribuir novas determinações às anteriores. Contudo, também é possível que isso não ocorra, portanto, corre-se o risco de não oportunizar aos estudantes o momento do salto qualitativo em relação às possibilidades de utilização dos instrumentos culturais.

No planejamento de aula demonstrado na Figura 5, observamos que o grupo aderiu à proposta da atividade de vincular os pressupostos do DUA à PHC. Notamos os cinco momentos preconizados na teoria educacional, mas ao analisá-los percebemos que não correspondem fielmente aos da didática idealizada na PHC. Há a incorporação dos princípios do DUA e a preocupação em conciliar o conteúdo da fábula com atividades dinâmicas, entretanto, observa-se uma frágil contextualização com a realidade dos estudantes. O objetivo de conhecimento descrito (aspectos paralinguísticos no ato da fábula) não são evidenciados nos encaminhamentos propostos.

Figura 5 – Planejamento de aula elaborado pelos cursistas – Grupo 4



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

O planejamento elaborado pelo grupo 5, expresso na Figura 6, descreve os eixos de ensino estipulados no currículo municipal e foi organizado para três aulas condizentes com os momentos da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. No entanto, não utilizam a

nomenclatura designada por Saviani para os momentos da prática pedagógica. Por outro lado, podemos verificar que as diretrizes do DUA são incorporadas ao planeamento, expressando flexibilidade nos meios de apresentação, ação e expressão e, avaliação dos conteúdos propostos.

Figura 6 – Planejamento de aula elaborado pelos cursistas – Grupo 5

The figure displays three hand-drawn lesson plans for Portuguese Language, focusing on the text 'A Fábula' by Monteiro Lobato. The plans are organized into sections: 'Objetivos', 'Conteúdo', 'Atividade Prática', and 'Avaliação'. They include specific details about the text, the author, and the learning objectives for different levels of students.

Plan 1 (Left):

- Objetivos:**
 - Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Compreender a moral e a mensagem da fábula.
 - Identificar os personagens e o cenário da fábula.
- Conteúdo:**
 - Fábula: estrutura e importância.
 - Fábula: estrutura e importância.
- Atividade Prática:**
 - O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.
- Integrantes do grupo:**
 - Alana, Patrícia, Maria, Yasmim e Silvana
- Plano de aula para:**
 - () Educação Infantil () 1º Ano () 2º Ano
 - (X) 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano () 9º Ano () 10º Ano () 11º Ano () 12º Ano () SRM () Outro
- Registro do plano de aula:**
 - Assunto: Língua Portuguesa - Leitura, interpretação e produção de texto
 - Disciplina: Língua Portuguesa
 - Conteúdo: Fábula
 - Objetivos: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Conteúdo: Fábula: estrutura e importância.
 - Atividade Prática: O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Avaliação: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.

Plan 2 (Right):

- Objetivos:**
 - Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Compreender a moral e a mensagem da fábula.
 - Identificar os personagens e o cenário da fábula.
- Conteúdo:**
 - Fábula: estrutura e importância.
 - Fábula: estrutura e importância.
- Atividade Prática:**
 - O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.
- Integrantes do grupo:**
 - Alana, Patrícia, Maria, Yasmim e Silvana
- Plano de aula para:**
 - () Educação Infantil () 1º Ano () 2º Ano
 - (X) 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano () 9º Ano () 10º Ano () 11º Ano () 12º Ano () SRM () Outro
- Registro do plano de aula:**
 - Assunto: Língua Portuguesa - Leitura, interpretação e produção de texto
 - Disciplina: Língua Portuguesa
 - Conteúdo: Fábula
 - Objetivos: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Conteúdo: Fábula: estrutura e importância.
 - Atividade Prática: O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Avaliação: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.

Plan 3 (Bottom):

- Objetivos:**
 - Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Compreender a moral e a mensagem da fábula.
 - Identificar os personagens e o cenário da fábula.
- Conteúdo:**
 - Fábula: estrutura e importância.
 - Fábula: estrutura e importância.
- Atividade Prática:**
 - O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.
- Integrantes do grupo:**
 - Alana, Patrícia, Maria, Yasmim e Silvana
- Plano de aula para:**
 - () Educação Infantil () 1º Ano () 2º Ano
 - (X) 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () 6º Ano () 7º Ano () 8º Ano () 9º Ano () 10º Ano () 11º Ano () 12º Ano () SRM () Outro
- Registro do plano de aula:**
 - Assunto: Língua Portuguesa - Leitura, interpretação e produção de texto
 - Disciplina: Língua Portuguesa
 - Conteúdo: Fábula
 - Objetivos: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.
 - Conteúdo: Fábula: estrutura e importância.
 - Atividade Prática: O planejamento, na perspectiva educacional, é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.
 - Avaliação: Reconhecer a fábula, sua estrutura e importância na literatura.

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

A partir desses planejamentos, é possível detectar aspectos compatíveis com a proposta (realizar um planejamento de aula para a disciplina de Língua Portuguesa sobre o gênero textual fábula, de maneira semelhante a que

costumam desenvolver em suas práticas docentes, mas incluindo as atividades práticas elaboradas anteriormente com a fundamentação do DUA), mas também aspectos frágeis relacionados à compreensão da PHC e aos momentos de sua didática.

Um aspecto relevante para a captação das diferentes organizações dos planejamentos de aulas é a heterogeneidade dos participantes que compõe os grupos, tanto em nível de conhecimento do DUA e da PHC quanto da experiência profissional. As variadas maneiras de apresentação da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final sugerem as diferentes interpretações da teoria educacional, ou ainda, o desconhecimento da PHC. Um indicativo dessa condição evidencia-se quando observamos que alguns dos planejamentos fundamentados na PHC não incorporam conteúdos mais elaborados, mantendo o ensino de conhecimentos acríticos.

Desse modo, inferimos que a PHC materializa-se nos planejamentos de aula como uma cartilha: alguns professores seguem o “passo a passo”, mas não conhecem, de fato, os detalhes da teoria educacional, sua teleologia e seu compromisso primário com a classe trabalhadora. Ponderamos que os processos formativos pelos quais essas professoras passaram podem ter ocorrido de forma aligeirada e acrítica, não lhes proporcionando condições para apreender todas as contradições e determinações que envolvem a PHC.

Verificamos que o DUA foi incorporado aos planejamentos de aulas, conferindo flexibilidade aos processos de ensino e conseqüentemente, assumindo uma característica inclusiva ao adotar métodos e recursos que viabilizam o acesso de todos os estudantes aos conteúdos.

Logo, o exercício proposto permitiu verificar que é possível estabelecer relações entre o DUA, a PHC e planejamentos inclusivos. Contudo, o resultado dessa combinação evidenciou o uso de ambos de forma acrítica, portanto, ela somente será profícua à medida em que a finalidade esteja comprometida com o saber escolar e com os saltos qualitativos que transformam os conhecimentos transmitidos-assimilados em instrumentos oportunizam a transformação das condições sociais vigentes.

Essas constatações nos conduziram ao nosso quarto encontro, tendo como tema central a apresentação dos conceitos da PHC, para que tivéssemos

condições de propor uma **reelaboração dos planejamentos** de aula, com vistas a identificar se novos conhecimentos e discussões sobre a PHC haviam se efetivado.

O quarto e último encontro síncrono aconteceu no dia 06 de setembro, com o objetivo de reorganizar os planejamentos de aula elaborados pelos participantes do curso de acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, além de provocar novas catarses e novos entendimentos sobre a dinâmica realizada no início do curso como prática social, quando os cursistas responderam se o planejamento de aula contemplava todos os estudantes.

Para isso, o Professor Doutor Rogerio Massarotto de Oliveira retomou os conceitos da PHC por meio de uma explanação realizada, inicialmente em ambiente externo²⁴, intencionalmente escolhido para provocar desconforto nos cursistas e interferência de outros sons. O professor apresentou a necessidade histórica da PHC, seu pressuposto teleológico, a condição objetiva que vivemos sob a lógica capitalista e a importância da formação de professores comprometida com a luta de classes como elemento central para a elaboração de planejamentos de aula voltados à transformação social.

Após estudos e reflexões sobre a PHC, o professor Rogerio apresentou um planejamento²⁵ de aula elaborado com fundamentação na PHC. Explorou cada momento do processo educativo de acordo com essa teoria educacional. Os cursistas tiveram a oportunidade de refletir sobre esse saber acadêmico e qualificar a própria prática pedagógica.

Desse modo, propomos a reorganização dos planejamentos de aula anteriormente elaborados, contemplando a PHC enquanto teoria pedagógica e o DUA enquanto técnica, utilizando como suporte o exemplo de planejamento disponibilizado pelo professor Rogerio e o *Framework* anteriormente confeccionado por cada participante.

Assim, oportunizamos o exercício dialético em relação ao planejamento de aula para refletir sobre a maneira como o trabalho pedagógico habitualmente é desenvolvido no município da pesquisa e se a ação pedagógica está adequada à teleologia da teoria educacional. Isto é, problematizamos a elaboração dos

²⁴ Foto disponível no apêndice Q

²⁵ Foto disponível no apêndice R

planejamentos com as seguintes questões: O planejamento de aulas, tal qual é aplicado nas escolas do município, preconiza o acesso aos conhecimentos mais elaborados produzidos na humanidade? A maneira como os planejamentos de aula se efetivam propicia condições para a transformação da sociedade? Ou acabam contribuindo para a manutenção das condições vigentes?

Acreditamos que esse exercício orienta a prática educativa para manter o foco na teleologia da PHC. Cientes do compromisso da educação escolar com o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a história da humanidade produzida coletivamente (Saviani, 2008) e utilizando o DUA como uma técnica que favorece a Educação na perspectiva inclusiva, examinamos as reelaborações dos planejamentos de aulas com o intuito de constatar se novas relações entre essas categorias de estudo foram estabelecidas.

Nesse sentido, sinalizamos algumas observações relevantes a respeito da atividade de reelaboração dos planejamentos de aula desenvolvida:

A) Todos os planejamentos apresentaram-se subdivididos em blocos com os momentos específicos do trabalho pedagógico preconizado na PHC, especialmente porque essa organização foi estudada e refletida ao longo do curso. Ainda assim, há planejamentos de aulas (2 de 5) em que a descrição das atividades não corresponde às características fundamentais do momento pedagógico em que estão inseridas, revelando, portanto, um conhecimento ainda fragmentado da teoria educacional.

B) Algumas das atividades descritas no planejamento de aula não aprofundam o tema da fábula de maneira que o ensinamento ou a moral possam ser questionados ou reforçados no cotidiano dos estudantes, mantendo, assim, um trabalho pedagógico acrítico.

C) Todos os planejamentos de aula contemplam uma variabilidade de métodos e recursos, contribuindo para ampliar o acesso de todos os estudantes aos conteúdos, conforme demonstram os Anexos D, E, F, G e H.

A partir da análise dos planejamentos reestruturados, testificamos que a PHC, ainda que definida como teoria educacional que orienta o trabalho pedagógico no município, necessita de aprofundamento teórico e compreensões ampliadas sobre sua teleologia. Caso contrário, é possível que continuemos apenas com a garantia burocrática de uma pedagogia crítica, presente somente

nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), mas que, na prática, efetiva modelos de ensino que contribuem para a perpetuação da sociedade dividida em classes.

No curso “Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades de planejamentos numa perspectiva inclusiva”, apresentamos o DUA como uma técnica útil para o ensino de pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais. Contudo, o ensino inclusivo, ou, mais precisamente, o ensino como um todo, apartado de uma concepção educacional comprometida com a transformação social, acaba por incluir e perpetuar os estudante em uma sociedade desigual, sem lhes proporcionar condições de contestação dessa realidade.

Por isso, defendemos o intento de disseminar o DUA enquanto técnica e sua inserção em planejamentos de aula pautados na PHC, para que sejamos condizentes com uma proposta de ensino e aprendizagem que oportunize o acesso de todos aos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados, assim como aos bens produzidos em decorrência desse conhecimento (Orso, 2016).

Destarte, a possibilidade de os cursistas estudarem e refletirem sobre a PHC culminou em saltos qualitativos na perspectiva do ensino inclusivo e transformador. No entanto, compreendemos que essa breve imersão em estudos voltados à PHC, na qual o professor/participante pode refletir sobre sua prática educativa, precisa avançar e ser contemplada nas formações continuadas de professores de forma crítica, para que a propagação desses conceitos e do trabalho educativo com a finalidade de modificar as condições sociais vigentes não se constitua como uma atuação docente isolada, mas como um trabalho coletivo com essa intencionalidade bem definida.

Reconhecemos, ainda, que um processo formativo de 40 horas é insuficiente para aprofundarmos as minúcias das teorias escolhidas como objeto de estudo. No entanto, consideramos que o curso de extensão efetivado nessa pesquisa pode ser aprimorado tanto em conteúdo quanto em forma. Assim, elaboramos um recurso educacional²⁶ em formato de guia de inspirações para implementação de um curso de capacitação sobre o DUA na perspectiva da PHC,

²⁶ O qual pode ser acessado por meio do link (em elaboração).

com intuito de difundir a aplicação DUA em planejamentos de aula articulados com a didática preconizada na PHC.

Trata-se de um recurso educacional que integra o DUA e a PHC ao longo de toda a formação, visando à compreensão dialética de seus fundamentos, com intuito indicar uma proposta formativa inclusiva que valoriza os conhecimentos científicos indispensáveis para a análise crítica e compreensão da realidade.

CONCLUSÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como uma proposta inclusiva, capaz de eliminar ou abrandar as barreiras que se colocam à aprendizagem de todos os estudantes, característica que atrai diversos pesquisadores da área da Educação. Identificamos, por meio do levantamento da produção científica encontrada nos bancos de dados, que teses e dissertações sobre esse tema se apresentam com recorrência na última década. No entanto, esse estudo adotou como premissa a implementação do DUA fundamentado nos pressupostos da PHC, a fim de superar a superficialidade de concepções que recaem no modismo e fortalecem o sistema capitalista e a perpetuação das desigualdades sociais.

Fundamentar o DUA na PHC significa posicionar-se em favor do trabalho educativo que preconiza a transmissão-assimilação dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade. Representa, ainda, divergir das pesquisas que aparentam neutralidade ideológica e daquelas que concebem o DUA enquanto abordagem educacional.

Mészáros (2012) assevera que toda pesquisa remete a uma ideologia de classe, mas que nem sempre a classe corresponde à do produtor da pesquisa, sendo mais comum que a investigação se destine a ideologia da classe dominante.

Nesse sentido, buscamos reconhecer as relações epistemológicas entre o DUA e a PHC, evidenciar as conexões entre PHC, DUA e os planejamentos de aula, analisar o nível de conhecimento dos professores participantes do processo formativo levado a efeito nessa investigação a respeito dessas teorias e propor a reflexões sobre como superar os limites demonstrados.

A PHC, como teoria educacional alicerçada na Concepção Materialista Histórico-Dialética, reconhece no trabalho a base epistemológica do desenvolvimento humano, que se efetiva historicamente por meio das relações sociais. Diferentemente, o DUA adota um ecletismo teórico para subsidiar os conceitos neurocientíficos e apresenta uma base epistemológica próxima das teorias do Construtivismo e Positivismo. Logo, concluímos que a teoria do conhecimento que subsidia uma e outra perspectiva divergem em sua essência,

são antagônicas e, conseqüentemente, revelam discrepância de interesses e de compreensão de mundo.

Significa afirmar que a PHC “luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto” (Saviani, 2016, p.42), enquanto o DUA omite essa preocupação, coadunando com teorias que acabam por propiciar uma formação alienada, numa perspectiva positivista, pós-moderna “[...] cada um com suas individualidades, suas experiências, suas necessidades e especificidade e que tem o direito a um tipo de educação diferente” (Orso, 2016, p. 97).

Buscamos ainda, durante o processo formativo, com uma síntese inicial e ainda precária a respeito dessas contradições, analisar as relações entre a PHC, DUA e os planejamentos de aula. Reconhecemos que os princípios e diretrizes do DUA foram incorporados aos planejamentos de aulas, conferindo-lhes maior variabilidade de métodos, formas de participação dos estudantes e flexibilidade nos meios de avaliação. Já a PHC, por meio dos momentos da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, foi incorporada aos planejamentos de aulas, entretanto, alguns demonstraram certa imprecisão, ora de maneira fragmentada, ora descontextualiza, indicando a impropriedade na apreensão das bases teórico-metodológicas da teoria educacional.

Contudo, no decorrer do curso de extensão, forçamos a justaposição da PHC e do DUA nos planejamentos de aula elaborados pelos participantes e evidenciamos que os princípios e diretrizes do DUA foram incorporados como técnicas de acessibilidade, com percursos metodológicos distintos, enquanto a fundamentação teórica da PHC possibilitou uma práxis educativa dialética e um processo de ensino e aprendizagem articulado ao contexto de vida dos estudantes.

Na esteira dessas compreensões, consumamos que as relações entre a PHC, o DUA e os planejamentos de aula não se efetivam espontaneamente. Assumindo a lógica de Mészáros (2012), nesse aspecto, é mais comum que o DUA seja atrelado ao planejamento de aula produzindo um conhecimento pertinente à classe dominante. Por outro lado, a PHC e os planejamentos de aula

compõem um dueto teórico observado, por exemplo, em currículos municipais, mas que pouco se efetiva ou efetiva-se parcialmente na prática cotidiana do trabalho pedagógico, em razão da falta de apreensão da PHC, da falta de condições objetivas, da alta demanda de projetos complementares, avaliações externas, entre outros fatores. Portanto, as relações entre o DUA, a PHC e os planejamentos de aula somente se consolidarão a partir de uma intencionalidade definida para dialogar com pesquisas hegemônicas e extrair delas determinações que possam corroborar com o trabalho educativo da PHC, que concebe a inclusão a partir da extinção das desigualdades sociais, numa perspectiva de totalidade. Mesmo porque, para o desenvolvimento da ciência, não é preciso sufocar o debate, mas sim ter clareza da posição ideológica (Pedruzz *et al*, 2014).

Desse modo, apreendemos que os professores que participaram do processo formativo apropriaram-se dos conceitos do DUA, atualizaram ou conheceram a PHC como teoria educacional com uma teleologia direcionada à transformação social.

Entretanto, o estudo realizado no âmbito do curso de extensão aponta para “a compreensão de sociedade e, dentro dela, de educação, de tal modo que possibilite superar a fragmentação e entendê-las como efetivamente o são, como união de contrários, síntese de múltiplas determinações” (Orso, 2016, p. 98).

O caminho mais denso acerca desses entendimentos precisa ser percorrido. Perceber o DUA enquanto um meio para que todos acessem os conteúdos científicos mais elaborados já produzidos na humanidade é uma opção. Adotar seus princípios e diretrizes enquanto uma abordagem educacional significa posicionar-se do lado contrário à classe trabalhadora, favorecer a classe burguesa e, ainda, contradizer a inclusão de todas as pessoas, como teoricamente defendem.

Não obstante, para superar esses limites, faz-se imperiosa a compreensão da luta de classes e da divisão social dela decorrente, bem como o reconhecimento de que estamos imersos no contexto histórico atual, marcado pela supremacia do capitalismo sobre nossas vidas.

Logo, tornar conhecidos os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e sociais da PHC e do DUA é uma tarefa viável e possível considerando o processo

de formação de professores (inicial e continuada). No entanto, reconhecer a metodologia não significa desenvolver uma “Práxis Transformadora”, visto que, “não existe didática ou metodologia que dê conta de ensinar de acordo com a PHC **se** o professor não dominar os conteúdos, **se** não tiver uma concepção clara de mundo e o compromisso com a transformação social” (Orso, 2016, p. 106). (grifos nossos). Esses apriorismos não são os únicos condicionantes, mas, ao mesmo tempo, não devem ser considerados inibidores desse processo de libertação intelectual, política e pedagógica das amarras educacionais burguesas e imperiosas advindas da lógica dessa sociedade.

Em relação ao DUA, reconhecer a teoria apartada de uma proposta educacional emancipadora, isto é, de uma teoria consistente e coerente comprometida com a transformação da sociedade, encerra nela mesma as possibilidades e condições para a efetivação das desigualdades sociais.

Asseveramos, a partir do exposto, que apesar de indispensável, o domínio da teoria é insuficiente para superar os limites observados entre a PHC, o DUA e os planejamentos de aulas inclusivos. A prerrogativa fundamental é assumir um projeto de sociedade: seja aquele que apenas discursa sobre inclusão em um contexto excludente, seja aquele que investe contra a base geradora de desigualdades para incluir de verdade.

A partir das apreciações ensaiadas anteriormente, aproximamo-nos de compreensões que permitem inferir os nexos entre o DUA e a PHC, objeto central dessa investigação. De fato, ao nos debruçarmos nas produções do conhecimento relacionadas ao tema e ao aprofundarmos os estudos dos clássicos que fundamentam as teorias em questão, verificamos a inexistência de nexos entre o DUA e a PHC. A relação entre as propostas apresentadas no DUA acerca da finalidade da educação escolar e da perspectiva de inclusão em uma sociedade que divide e que gera competitividade integralmente não permite avanços reais nas particularidades de seus fundamentos.

Sob nossa análise, o DUA apresenta-se como uma teoria com estruturas próximas das concepções contrutivista e positivista da educação. Nesse aspecto, a educação escolar é reconhecida com aparente neutralidade ideológica. A inspiração na ciência arquitetônica e os estudos do neurodesenvolvimento amparam as bases metodológicas desenvolvidas no contexto capitalista e

destinadas a ele. Em outras palavras, os conceitos do DUA não fazem crítica às classes hegemônicas, portanto, direta ou indiretamente aliam-se a elas.

Contrapondo-se à orientação do DUA, a PHC estabelece elementos de inspiração marxiana e marxistas e contribui para a ontologização da educação com definições de ato educativo e trabalho educativo (Silva, 2014). Na qualidade de pedagogia marxista, a PHC faz distinção ideológica categórica e posiciona-se ao lado da classe trabalhadora para a constituição de um novo modelo de sociedade, uma “sociedade socialista e comunista” (Orso, 2016, p.107).

Já os princípios e diretrizes disseminados no DUA conferem acessibilidade aos processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva de inclusão sob as bases do Estado neoliberal, resultando em uma intrínseca contradição, pois uma escola de “qualidade para todos, inclusive para as pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais, não poderá surgir enquanto existirem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social como os praticados pela escola brasileira” (Silva, 2014, p.82).

O DUA, assim como o modelo educacional da área da Educação Especial, são conceitos importados de centros capitalistas, cujas prioridades relacionam-se mais aos custo-benefícios do que à qualidade da educação. Nesses países, as realidades sociais e estruturais são bastante distintas das encontradas no Brasil (Silva, 2014). De toda maneira, observa-se o empenho da sociedade brasileira, especialmente da comunidade escolar, para a efetivação dessas práticas inclusivas em seu contexto de atuação.

Vale ressaltar que o trabalho educativo, fundamentado na PHC com intuito de transformação social, muitas vezes encontra-se subordinado às inúmeras dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Contudo, as condições propícias para o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade não serão disponibilizados por esse sistema, caso contrário, estaria instrumentalizando a sociedade para sua própria destruição. Orso (2016, p. 109) provoca a seguinte reflexão: “[...] podemos esperar o quê? Que os capitalistas, que o Estado, que as instituições burguesas, que os conservadores, que os reacionários, que os comprometidos com a reprodução do *status quo* nos proporcionem as condições, os instrumentos e as armas para lutarmos contra eles?

Como consequência de um Estado que almeja manter-se soberano, nos deparamos com situações impeditivas da efetivação do trabalho educativo, conforme preconizado na PHC, tais como: formação básica de professores fragilizadas, planejamentos fragmentados, conteúdos aligeirados, salas de aula superlotadas, Educação Especial, professores com pouca consciência de classe, plataformas de ensino, entre outros fatores. Portanto, vivemos um contexto de alienação humana objetivada, no qual o professor não possui o controle sobre seu trabalho e, para romper com essa cadeia ideológica, é preciso enfrentar com coragem e criticidade, os mecanismos de manipulação da educação escolar.

Por fim, ao nos propormos investigar os nexos entre o DUA e a PHC, utilizamos categorias de análise que buscaram apreender a essência e a finalidade de cada pressuposto teórico, desvelando o antagonismo entre as concepções, fundamentalmente no que se refere ao modelo de sociedade que almejam: uma voltada ao opressor e a outra aos oprimidos.

Contudo, não buscamos produzir um conhecimento que despreza aquilo que se coloca como contrário. No movimento dialético, compreendemos o oposto e nos apropriamos dele de elementos que nos façam evoluir. Nesse sentido, não ignoramos as proposições do DUA, mas incorporamos conceitos que permitem à PHC avançar no contexto da educação atual.

Consideramos que o embricamento entre o DUA e a PHC é concebível, nessa investigação, desde que não desprezemos a tendência mantenedora do *status quo* identificada no DUA e utilizemos a flexibilidade dos processos de ensino e aprendizagem para a transmissão-assimilação do saber objetivo produzido historicamente, oportunizando a todos os instrumentos e condições para emancipação social.

Desse modo, reconhecemos a primazia da PHC como teoria pedagógica coerente e indispensável para a compreensão da realidade a partir de uma práxis que reconhece as objetivações históricas da sociedade em constante mudança. Em segundo plano, reconhecemos as técnicas do DUA como possibilidades que podem viabilizar a teleologia da primeira.

Finalmente, consideramos que esse estudo pode avançar em diversos desdobramentos. Almejamos que isso ocorra e que a produção do conhecimento

embase a compreensão do funcionamento da sociedade e do compromisso da educação com o saber sistematizado, histórico e social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R., Souza, L. N. P., QUALIO, N. M., YAEGASHI, S. F. R. **Acessibilidade Curricular: rompendo com as barreiras atitudinais e pedagógicas**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 123-139, mai-ago de 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/87544/54775>. Acesso em: 08 ago. 2025.

ARNONI, M. E. B. **Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar**. Anais da ANPED, GT-04: Didática, 2021. Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/gt04-4971-int.pdf>. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 jan. 2025.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** –. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm Acesso em: 18 jan. 2025.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 18 jan. 2025.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 jan. 2025

_____. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BUCHOLZ, L. G.; FERREIRA, V. F. S. **Positivismo, fenomenologia e materialismo histórico dialético: uma síntese das três correntes metodológicas**. In: 2º Congresso Internacional de Educação, 7º Congresso de Educação da FAG, ISSN 2318-759X, Maio, 2023. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/> Acesso em 03 mar. 2026.

CAST (2024). Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 3.0. Disponível em <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GUIMARÃES, A. C. **Aproximação aos conceitos básicos da fenomenologia**. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p.1-151, abr./set. 2013. Disponível em:

https://sfjp.ifcs.ufrj.br/revista/downloads/aproximacao_aos_conceitos_basicos.pdf

Acesso em: 03 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. **Boletim NAPNE – Desenho Universal**, n. 03, 2018. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/2018/Boletim---Desenho-Universal.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MACHADO, S. B. **Marx e a crítica à história como consciência: uma confrontação com a filosofia do sujeito**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 78-89, dez. 2007. ISSN 1516-3717 (impresso); ISSN 1981-0490 (on-line). Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid Acesso em: 03 mar. 2026.

MALANCHEN, J. **Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58 - 67, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/12263/9503>. Acesso em: 4 out. 2025.

MARINGÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www3.maringa.pr.gov.br/cdn-imprensa/curriculo-maringa-final-20200922-on-line.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. ISBN 978-85-7743-048-2. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf Acesso em: 05 jan. 2026.

MENDOZA, B., GONÇALVES, A. **Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva**. Educação: Teoria e Prática – Rio Claro – SP, v. 33, n. 66/2023, p. 1-27. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MEYER, A., ROSE, D. H., & GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. CAST, 2014.

MÉSZÁROS, I. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOURA, M. R. de. **Breve história e crítica do positivismo na educação brasileira**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – COPED, 16., 2025, São Paulo. Anais [...]. [Local]: [entidade organizadora], 2025. Disponível em: <https://grcmlesydpdc.objectstorage.sa-saopaulo-1>. Acesso em 03 mar. 2026.

NC State University, Centro de Design Universal. Disponível em: <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimor, Paul. H. Brookes Publishing Co., p.151, 2013.

NUNES, C., MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da investigação às práticas, 5(2). 126-143.

OLIVEIRA, A. R. de P., GONÇALVES, A. G. **Desenho universal para aprendizagem e formação continuada de professores de educação física: possibilidades e desafios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 116p.

OLIVEIRA, A. R., MUNSTER, M. A. V., GONÇALVES, A.G. Universal Design for Learning and Inclusive Education: a Systematic Review in the International Literature. Rev. bras. educ. espec. 25 (4) • Oct-Dec 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009> Acesso em: 19 mar. 2025.

OLIVEIRA, C. G. de. **A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período republicano**. Diálogos Acadêmicos – Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, out. 2009/jan. 2010. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627110812.pdf> Acesso: 03 mar. 2026.

OLIVEIRA, R. M. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. 2017 (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 91-113. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf> Acesso em 19 nov. 2025.

PEDRUZZ, A. N. et al. **Apontamentos sobre a epistemologia marxista: neutralidade, pluralismo e ortodoxia**. Saberes, Natal, v. 1, n. 10, p. 5-14, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6006/4912>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PEREIRA, D. R. da S., MASSARO, M. **Desenho Universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas**. Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 31, p. 745–762, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PEREIRA, S. M. G. S., PEDROSA, E. P. **Proposta didática à luz da Pedagogia Histórico-crítica: da prática social inicial à prática social final**. São Luiz, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>. Acesso em: 30 set 2025.

PINTO, N. P. B. N. **Ensino de fábula, por meio de sequência didática, com base no desenho universal para aprendizagem**. 2023. 216 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **A pergunta de Partida**. In: Manual de Investigação em ciências Sociais. Lisboa, Ed. Gradiva. 1996.

RIBEIRO, G. R. P. S., AMATO, C. A. L. H. **Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ROSA, C. T. W. da; BATISTELLA, C. A. da R. **Currículo e fenomenologia: limites e possibilidades no ensino experimental da física**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 43, p. 133-146, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE43A07.pdf> Acesso em: 03 mar. 2026.

RUY, J. C. **Em defesa do marxismo**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ruy/2019/03/05.htm#topp> Acesso em 03 mar. 2026.

SANTOS, M. P. dos. **Desenho Universal para a Aprendizagem**. In: Mousinho, R., et al. Dislexia - Novos temas novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak. v. 3, p. 17-27, 2015.

SANTOS, R. M. P. dos. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 35ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227 - 239, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>. Acesso em: 4 out. 2025.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016. p. 16-43. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf> Acesso em 19 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Rev. Bras. Ed. Esp, Bauru, v.26, n.4, p. 733-768, Out-Dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5q6rWB3wTZwyBN4LpLqv5C/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, R. H. dos R. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939> Acesso em: 03 mar. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Núcleo de Acessibilidade da UEL (NAC). **Tutorial Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): orientações para práticas inclusivas no ensino superior**. Londrina: UEL, [s.d.]. Disponível em: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/tutoriais/nac/tutorial_desenho_universal_aprendizagem.pdf Acesso em: 10 fev. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Revista Educação, Unisinos, v.22, n.2, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação as práticas inclusivas**. Educ. Pesq., São Paulo, v.47, e233730, 2021.

APÊNDICE A – RESULTADOS ELEGÍVEIS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA CAPES

Quadro 3 – Resultados elegíveis da Revisão bibliográfica na CAPES

Autores (ano de publicação)	Título da pesquisa	Modalidade de ensino	Aporte teórico
Lima, Daiana Aparecida Teles Vieira De (2024)	Desenho Universal para a Aprendizagem e Planejamento Colaborativo: Tecendo possibilidades para práticas pedagógicas inclusivas	Formação de professores	Não menciona teoria educacional
Silva, Fabricio De Lima Bezerra (2021)	Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do desenho universal para a aprendizagem	Formação de professores	Não menciona teoria educacional
Froehlich, Tenely Cristina (2023)	Planejamento acessível na perspectiva da educação para todos e todas	Educação Especial	Menciona um Método Dialético de Construção do Conhecimento em Sala de Aula (MDCCSA)
Walber, Carlos Diego (2023)	Desenho universal para aprendizagem: recurso pedagógico para o ensino de ciências da natureza	Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Oliveira, Andrea Moraes De (2023)	Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Muzzio, Andrea Lannes (2022)	O jogo matemático com princípios do desenho universal para aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Silva, Gracieli Ribeiro Antunes Da (2024)	As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para ressignificar a concepção de inclusão na atuação docente	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Romano, Soraia (2023) Tese	Desenho universal para aprendizagem e acessibilização: pesquisa ação colaborativa na formação de equipe escolar	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Espindola, Katia Bomfiglio (2023)	Uma experiência de formação docente para a inclusão escolar a partir do desenho universal para a aprendizagem e do modelo social da deficiência	Formação de Professores/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional

Foganholo, Isabela Berti (2022)	As contribuições do DUA nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Santos, Cristiano Antônio Dos (2019)	Estratégias de ensino da biologia evolutiva à luz do desenho universal da aprendizagem	Ensino Médio	Não menciona teoria educacional
Alves, Dalete Rodrigues (2023)	Ensino-aprendizagem de física e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: dificuldades e possibilidades	Ensino Médio/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Moreira, Samantha Ferreira Da Costa (2023) Tese	Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do desenho universal para aprendizagem	Ensino Superior/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Souza, Queila Ribas De (2022)	Uma proposta de sequência didática para o ensino de divisão em uma sala de aula inclusiva com aluno surdo'	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Silva, Gildasio Pequeno (2021)	Desenho universal para aprendizagem: práticas educativas em prol da educação inclusiva	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Pinto, Naiana Paula Bocardo Nunes (2023)	Ensino de fábula, por meio de sequência didática, com base no desenho universal para aprendizagem	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Utiliza a PHC como aporte teórico
Mendoza, Babette De Almeida Prado (2022) Tese	Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula'	Formação de professores	Não menciona teoria educacional
Santos, Adriana Alves Izac (2022)	As contribuições do desenho universal para aprendizagem no projeto de apoio pedagógico da prefeitura de São Paulo'	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Santos, Vanda Ivandir Dos (2022)	Os desafios da mediação pedagógica na educação infantil em uma perspectiva de educação inclusiva interseccional	Educação Infantil	Não menciona teoria educacional
Baldan, Rosana Kelly (2023)	Sequência didática pautada no desenho universal para a aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias'	Anos Finais do Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Sodre, Angeli Nunes (2022)	O potencial da robótica educacional na matemática para estudantes do ensino fundamental	Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Neves, Frank	Formação Continuada para	Formação de	Não menciona

Presley De Lima (2019)	Professores de Matemática Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem'	Professores	teoria educacional
Pereira, Delma Dos Santos Silva (2021)	O desenho universal para a aprendizagem como estratégia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas'	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Braz, Aline Basso (2025) Tese	Ensino de educação física na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem: contribuições para a inclusão escolar	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Bettio, Claudia Daiane Batista (2023) Tese	O desenvolvimento de repertórios verbais na Educação Infantil: Desafios e possibilidades de intervenção com o Desenho Universal para a Aprendizagem'	Educação Infantil	Não menciona teoria educacional
Moro, Tatiele Bolson (2023) Tese	Trilhas da acessibilidade e inclusão de pessoas com paralisia cerebral no ensino médio integrado: percursos da comunidade acadêmica'	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Cristovam, Maria Osvalda De Castro Feitosa (2021)	Consultoria colaborativa do professor de AEE com propostas para práxis inclusivas com base no DUA	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Souza, Fernanda Edileuza Riccomini De (2019)	Inovação educacional: tendências para o ensino superior brasileiro	Ensino Superior	Não menciona teoria educacional
Silva, Thatyana Machado (2022) Tese	Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA	Formação de Professores / Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Oliveira, Amália Rebouças De Paiva E (2021) Tese	Desenho universal para aprendizagem na educação física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Weirich, Natalia Romano (2021)	Trabalho Colaborativo entre o Professor de AEE e o Professor de Ciências na Perspectiva de Inclusão Escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Nascimento, Francisco Heliton Do (2021)	Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino: novas concepções na formação inicial e continuada de professores no	TDIC/ Educação Especial/ Formação de Professores	Não menciona teoria educacional

	instituto federal do acre		
Farah, Salua (2022)	Os princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA) e o uso da comunicação alternativa (CA) na escola: aproximações com as práticas educativas inclusivas	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Junior, Alberto Mota Barbosa (2021)	O Desenho Universal para Aprendizagem e o ensino remoto de Produtos Notáveis em uma aula inclusiva	EAD/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Miskalo, Adriana Ligia (2022)	Educação escolar inclusiva: práticas pedagógicas e o desenho universal para a aprendizagem de educandos com deficiência intelectual	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Ferreira, Daniela Nascimento (2022)	O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista'	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Torres, Valguenia Ferne De Souza (2021)	Contribuições do design universal para aprendizagem à prática educativa inclusiva: um estudo no âmbito da alfabetização e multiletramentos	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Sousa, Debora De Lourdes Da Silva (2022)	O design universal para aprendizagem no ensino remoto emergencial	EAD	Não menciona teoria educacional
Lyra, Luciana De (2021)	Para além do diagnóstico médico: um instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no design universal para a aprendizagem	TDIC/ Educação Especial/ Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Silva, Camila Elizabete Da (2022)	A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras	Educação Especial	Não menciona teoria educacional

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

APÊNDICE B – RESULTADOS ELEGÍVEIS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA BDTD

Quadro 4 – Resultados elegíveis da Revisão bibliográfica na BDTD

Autores (ano de publicação)	Título da pesquisa	Modalidade de ensino	Aporte teórico
Camila Elizabeth da Silva (2022)	A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Alves, Dálete Rodrigues (2023)	Ensino-aprendizagem de física e a inclusão de alunos com deficiência intelectual: dificuldades e possibilidades	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Valguenia Ferné de Souza Torres (2021)	Contribuições do design universal para aprendizagem à prática educativa inclusiva: um estudo no âmbito da alfabetização e multiletramentos	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Franciane Aparecida da Silva (2020)	O desenvolvimento profissional docente no contexto da educação inclusiva: contribuições do design universal para aprendizagem	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Silva, Déborah Maciel Vieira Cruz (2024)	A Base Nacional Comum Curricular, educação infantil e educação especial: uma perspectiva sobre a diferença das crianças.	Educação Infantil	Não menciona teoria educacional
Costa, Pollyana Ladeia (2024)	Formação continuada sobre Aprendizagem Cooperativa para contemplar a diversidade em classes inclusivas	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Rosalen, Patrícia Cristina (2024) tese	Educação especial no ensino superior: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva	Educação Especial / Ensino Superior	Não menciona teoria educacional
Lavarda, Eliane Sperandei (2023) tese	Práticas pedagógicas e acessibilidade curricular nos anos finais do ensino fundamental	Educação Especial / Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Azevedo, José Paulo Dantas (2024)	Educação científica e tecnológica de estudantes autistas: prática pedagógica inclusiva baseada no desenho universal para a aprendizagem, na perspectiva freiriana e ciência, tecnologia e sociedade	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Santos,	Considerações sobre	Educação	Não menciona

Kátia Cilene Lopes dos (2024)	flexibilização do currículo nos anos finais para alunos com deficiência intelectual	Especial	teoria educacional
Raksa, Paula Regina (2024)	O desenho universal para aprendizagem na educação matemática inclusiva à luz do pensamento complexo	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Ferreira, Luciana Xavier (2024)	Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições para um ensino sem barreiras	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Souza, Izadora Martins da Silva de (2018)	Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Bzunek, Diovana (2024)	Práticas docente com abordagem em geometria para fomentar a empatia: e educação matemática inclusiva planejada por meio do desenho universal para aprendizagem	Formação de Professores/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Cássia Alves Basília (2024)	O ensino de matemática na perspectiva inclusiva: contribuições do desenho universal para aprendizagem	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Oliveira, Marília Soares de (2024)	DUACONNECT: aplicativo para a partilha de práticas sobre o desenho universal para aprendizagem	TDIC	Não menciona teoria educacional
Giusti, Marli de Almeida (2025)	As contribuições do desenho universal para aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento matemático nos anos iniciais	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Miranda, Ana Carolina Arruda (2024) tese	Práticas educacionais inclusivas na educação infantil e desenho universal para aprendizagem: estudos com professores	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Maria Aparecida do Nascimento Gonçalves (2020)	A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o desenho universal para aprendizagem	Formação de Professores/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Gueudeville, Rosane Santos (2024) tese	O desenho universal para a aprendizagem em tempos de escolas neoliberais: contribuições para uma educação inclusiva	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Costa, Elisangela Luz da	Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo	Ensino Médio	Não menciona teoria educacional

(2018)	do sistema digestório		
Schmitz, Daniele dos Anjos (2024) tese	Recursos Educacionais Abertos acessíveis e baseados no Desenho Universal para Aprendizagem	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Muniz, Paula Fernanda Gomulsk (2024)	Jogos multiplicativos no planejamento do desempenho universal para aprendizagem, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin no ensino fundamental: anos iniciais	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Andrade, Patrícia (2025)	As práticas pedagógicas das segundas professoras com estudantes autistas na rede estadual de ensino de Urubici/SC: uma análise com base nos princípios do desenho universal para a aprendizagem – DUA	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Roquejani, Ticiane Couto (2018)	O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Não menciona teoria educacional
Catarina, Evelyn dos Santos (2023)	Atividades-matemáticas-não-exclusivas-com-tecnologias-digitais: concepções de pesquisadoras/pesquisadores/pesquisadores em educação matemática	TDIC	Não menciona teoria educacional
Macedo, Katia Oliveira de (2024)	Proposta pedagógica com abordagem do desenho universal para aprendizagem para o ensino fundamental - anos iniciais: letramento matemático e a construção do conceito de número	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Américo, Camila Della Passe (2024)	Desenho universal para a aprendizagem: artefatos pedagógicos desenvolvidos para e com alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Silva, Anderson Gonçalves da (2024)	O jogo da vida estruturando as finanças mensais: proposta de sequência didática a luz do desenho universal para aprendizagem	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Stellfeld, Janaina Zanon Roberto (2023)	Processos didáticos com abordagem do desenho universal para aprendizagem: caminhos possíveis para uma educação matemática inclusiva	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Caetano, Danilo Borges (2018)	Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva	Educação Especial / Ensino Médio	Menciona fundamentação na Teoria Histórico Crítica (THC) e utiliza a

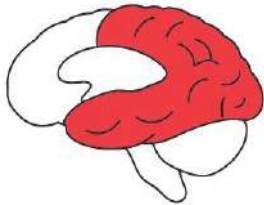
			definição Desenho Universal Pedagógico (DUP)
Silva, Jaudréia Ribeiro (2024)	Ação formativa para elaboração de planos de aula na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem no ensino médio	Formação de Professores	Não menciona teoria educacional
Lima, Regivânia Almeida Moreira (2018)	Objetos educacionais baseados no desenho universal da aprendizagem: produção de animação para surdos na educação inclusiva	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Barbosa, Franklin Herminio (2025)	Recontando traços históricos numa perspectiva acessível: o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA cartografando a história de Pocinhos, PB	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Pires, Sabrina dos Santos (2020)	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Almeida, Rita de Cássia Gomes de Oliveira (2018)	Desenho universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Musetti, Karen Cristina Pinheiro (2024)	Sequência didática sobre o uso da água: um percurso colaborativo em prol da Educação Especial, à luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 e 6	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Gonçalves, Simone Fernandes (2023)	Avaliação de acessibilidade digital do ambiente Moodle em um curso de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica	EAD/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Sousa Neta, Felismina de (2024)	A insubordinação criativa e o desenho universal pedagógico: reflexões sobre as práticas docentes dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais	Formação de Professores	Menciona fundamentação na Teoria Histórico Crítica (THC) e utiliza a definição Desenho Universal Pedagógico (DUP)
Seixas, Sirley Rosa Bueno (2024)	Práticas pedagógicas aplicadas na educação de jovens e adultos da educação especial	Educação Especial	Não menciona teoria educacional

Medeiros, Hoziana Cunha de (2024)	Matemática inclusiva na educação de jovens e adultos: o uso de jogos como ferramenta mediadora	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Costa, Bruno Henrique (2024)	Um framework conceitual para o planejamento de aulas gamificadas	Educação Especial/ TDIC	Não menciona teoria educacional
Blanck, Andiara Berwald (2025)	Práticas corporais para inclusão de estudantes com TEA nas aulas de educação física	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Silva, Gláucia de Carvalho Costa (2025)	A construção do currículo flexível na perspectiva da educação inclusiva	Educação Especial	Menciona fundamentação na Teoria Histórico Crítica (THC)
Jesus, Juliana Paixão de (2025)	Os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico da educação infantil e educação inclusiva para crianças autistas: o que dizem os professores	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Souza, Eduarda Vieira de (2024)	Ensino de química: um estudo de caso acerca das estratégias didáticas usadas com alunos deficientes visuais	Educação Especial	Não menciona teoria educacional
Oliveira, Mariana Corrêa Pitanga de (2020)	Imaginar e criar: o uso da linguagem de computação numa perspectiva inclusiva	Educação Especial/ TDIC	Menciona fundamentação na Teoria Histórico Crítica (THC)
Alvernaz, Aline (2022) tese	Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista	Formação de Professores/ Educação Especial	Não menciona teoria educacional

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

APÊNDICE C – REDES DE RECONHECIMENTO

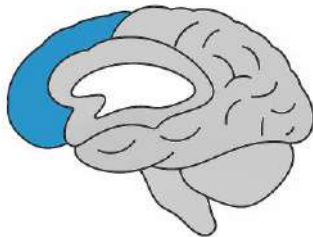
Quadro 5 - Redes de reconhecimento

 Princípio I (O quê da aprendizagem) Maior atividade cerebral na região do Lobo Occipital	
Projetar vários meios de REPRESENTAÇÃO	
Diretrizes	Considerações
1 – Opções de design para percepção	1.1 – Oportunidades de suporte para personalizar a exibição de informações 1.2 – Suporta múltiplas formas de perceber informações 1.3 – Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de formas autênticas
2- Opções de design para Linguagem e Símbolos	2.1 – Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas da linguagem 2.2 – Suporte à decodificação do texto, notação matemática e símbolos 2.3 – Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos 2.4 – Abordar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos 2.5 – Ilustrar através de múltiplas mídias
3. Opções de design para Construir Conhecimento	3.1 – Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado 3.2 – Destacar e explorar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos 3.3 – Cultivar múltiplas formas de conhecer e dar sentido 3.4 – Maximizar transferência e generalização

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir do CAST, 2024.

APÊNDICE D – REDES ESTRATÉGICAS

Quadro 6 – Redes Estratégicas

Princípio II (O como da aprendizagem) Maior atividade cerebral na área do Lobo Temporal e Hipocampo 	
Projetar vários meios de AÇÃO E EXPRESSÃO	
Diretrizes	Considerações
4 – Opções de design para Interação	4.1 – Varie e respeite os métodos de resposta, navegação e movimento 4.2 – Otimizar o acesso a materiais acessíveis e a tecnologias e ferramentas de assistência e acessibilidade
5. Opções de Design para Expressão e Comunicação	5.1 – Use várias mídias para comunicação 5.2 – Use várias ferramentas para construção, composição e criatividade 5.3 – Desenvolva fluência com suporte graduado para prática e desempenho 5.4 – Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação
6. Opções de design para Desenvolvimento de Estratégia	6.1 – Estabeleça metas significativas 6.2 – Antecipe e planeje os desafios 6.3 – Organizar informações e recursos 6.4 – Melhorar a capacidade de monitorização do progresso 6.5 – Desafiar práticas de exclusão

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do CAST, 2024.

APÊNDICE E – REDES AFETIVAS

Quadro 7 – Redes Afetivas

Princípio III (O porquê da aprendizagem) Maior atividade cerebral na região do Córtex Pré-Frontal e Núcleo Accumbens 	
Projetar vários meios de ENGAJAMENTO	
Diretrizes	Considerações
7. Opções de design para Interesses e identidades acolhedoras	7.1 – Otimizar a escolha e a autonomia 7.2 – Otimize a relevância, o valor e a autenticidade 7.3 – Cultiva a alegria e a brincadeira 7.4 – Abordar preconceitos, ameaças e distrações
8. Opções de design para Esforço Sustentável e Persistência	8.1 – Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos 8.2 – Otimizar o desafio e o suporte 8.3 – Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva 8.4 – Promover a pertença e a comunidade 8.5 – Ofereça feedback orientado para a ação
9. Opções de design para Capacidade emocional	9.1 – Reconhecer expectativas, crenças e motivações 9.2 – Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros 9.3 – Promover a reflexão individual e coletiva 9.4 – Cultive a empatia e as práticas restaurativas

Fonte: Adaptado pelos autores a partir do CAST, 2024.

APÊNDICE F - CARTÕES DE BOAS-VINDAS COM FRASE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Figura 7 – Cartões de boas-vindas com frase em língua estrangeira

<i>Bom dia! ☺</i> <i>Bedankt voor je deelname!</i> <i>Juntos, estamos construindo caminhos mais acessíveis, acolhedores e significativos para todos os estudantes.</i> <i><u>Gratidão!</u></i> <i>Equipe – Curso DUA</i>	<i>Bom dia! ☺</i> ευχαριστούμε για τη συμμετοχή <i>Juntos, estamos construindo caminhos mais acessíveis, acolhedores e significativos para todos os estudantes.</i> <i><u>Gratidão!</u></i> <i>Equipe – Curso DUA</i>	<i>Bom dia! ☺</i> 참여해주셔서 감사합니다 Juntos, estamos construindo caminhos mais acessíveis, acolhedores e significativos para todos os estudantes. <i><u>Gratidão!</u></i> <i>Equipe – Curso DUA</i>
---	--	--

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

APÊNDICE G - PALAVRAS ENIGMÁTICAS

Figura 8 – Palavras enigmáticas

BANCO	ÁRVORE	MURAL	QUADRA
    	     	    	     

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

APÊNDICE H - MODELO DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Roterio do questionário semiestruturado

Curso de Extensão - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva

QUESTIONÁRIO:

• DADOS PESSOAIS

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Formação Acadêmica:
4. Em que ano se formou?
5. Possui pós-graduação? Em que área?
6. Há quanto tempo atua na educação?
7. Há quanto tempo atua nos anos iniciais?
8. Em que turma atua?
9. Já atuou com estudantes neuroatípicos? () sim () não
10. Qual(is) a(s) deficiência(s) ou necessidade educacional deles?

PARTE 2– DIALOGANDO SOBRE OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA SALA DE AULA

1. Quem elabora os planejamentos de aula de sua turma?
2. Você tem alunos neuroatípicos matriculados em sua turma?
() sim () não
3. Qual deficiência e/ou necessidade educacional especial?
4. Os planos de aula utilizados em sua turma são os mesmos para todos os alunos?
() sim () não
5. Se a resposta for negativa, explique o porquê?
6. Que estratégias/ métodos você utiliza para trabalhar o ensino da leitura e escrita?

7. Quais são os elementos presentes no plano de aula que você utiliza em sala de aula? (Ex: Tema, objetivo, conteúdo [...])
8. De que forma encaminha o processo de ensino da leitura e da escrita com sua turma?
9. Que métodos e recursos utiliza para que todos os estudantes aprendam?
10. Como encaminha o processo de ensino da leitura e da escrita para alunos com necessidade educacional especial?
11. Conhece a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?
() sim () não
12. Caso já conheça o Desenho Universal para a Aprendizagem escreva para que serve?
13. O que significa DUA?
14. Explique como utiliza a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino da leitura e escrita.
15. Caso não conheça a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem, escreva sobre o que pensa se tratar.
16. Considera importante para sua prática docente conhecer uma abordagem pedagógica inclusiva?
() sim () não
17. Considera válido que todos os estudantes da turma, público da educação especial, ou não tenham as mesmas oportunidades de acessar o conhecimento sistematizado? Especificamente, se apropriassem do sistema da leitura e escrita?
() sim () não

APÊNDICE I - PODDUACAST AO VIVO NO CURSO DUA

Figura 9 – PODDUACAST ao vivo no Curso DUA



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

APÊNDICE J – MAPA MENTAL APRESENTADO NO PRIMEIRO ENCONTRO

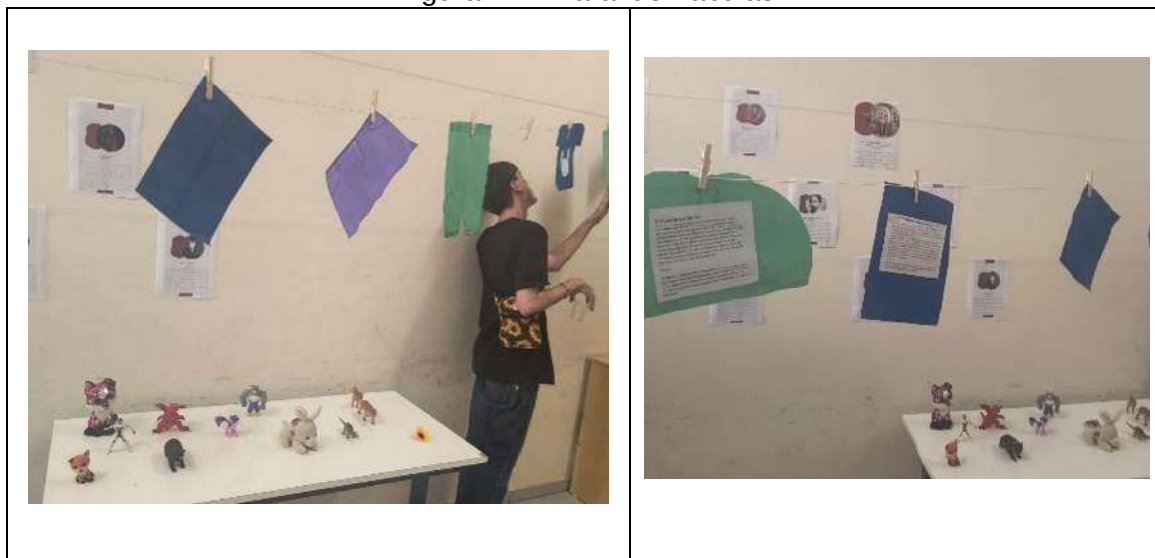
Figura 10 – Mapa Mental apresentado no primeiro encontro



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE K - VARAL DE FÁBULAS

Figura 11 – Varal de Fábulas



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE L - MAPA MENTAL NO SEGUNDO ENCONTRO

Figura 12 – Mapa Mental no segundo encontro



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE M - LETRA DA PARÓDIA “EU GOSTO TANTO DE ENSINAR”**Letra da Paródia “Eu gosto tanto de ensinar”**

EU GOSTO TANTO DE ENSINAR

– PARÓDIA DA MÚSICA GOSTAVA TANTO DE VOCÊ (TIM MAIA)

<https://www.youtube.com/watch?v=7putpGCDV4o> – (Link do Karaokê)

Nem sempre o aluno entendia

O que eu tentava explicar

Era como se o mundo estivesse

Com pressa pra não escutar

Foi quando eu descobri caminhos

Pra poder transformar

Com o DUA no planejamento

Cada um pôde se expressar

E eu... Eu gosto tanto de ensinar

Eu gosto tanto de ensinar

Mas agora é mais profundo

É ver o brilho no olhar

Quando o saber abraça o mundo

Eu gosto tanto de ensinar

Hoje ensino pra valer

Com respeito e empatia

Acolhendo o aprender

***Ensinando com alegria**

E eu... Eu gosto tanto de ensinar

Eu gosto tanto de ensinar

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE N - FOTOS DAS DINÂMICAS COM QUIZ E O KAHOOT

Figura 13 – Fotos das dinâmicas com QUIZ e o KAHOOT!



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE O - CURSISTA NA APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Figura 14 – Cursista na apresentação das atividades

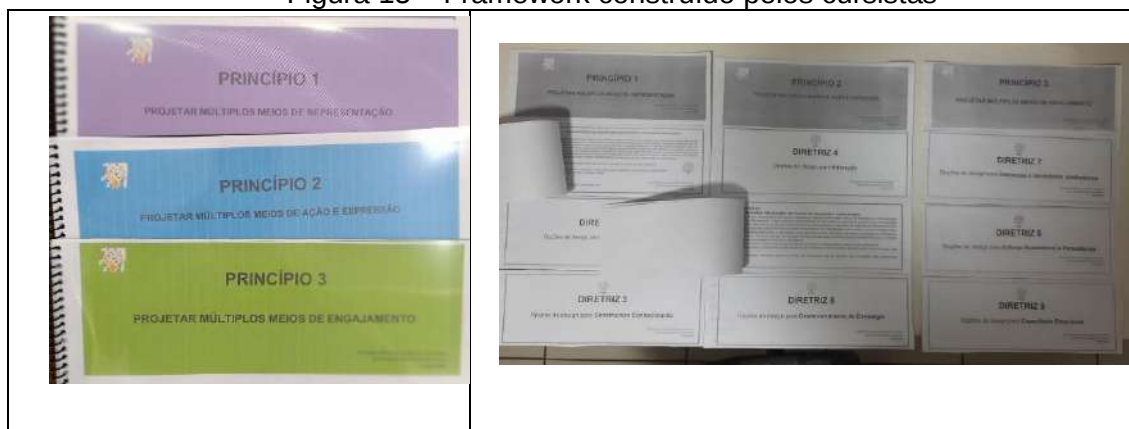




Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE P - FRAMEWORK CONSTRUÍDO PELOS CURSISTAS

Figura 15 – Framework construído pelos cursistas



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE Q - QUARTO ENCONTRO DO CURSO COM O PROFESSOR DR. ROGERIO MASSAROTTO

Figura 16 – Quarto encontro do curso com o Professor Dr. Rogerio Massarotto



Fonte: Acervo dos autores, 2025.

APÊNDICE R - QUARTO ENCONTRO COM O PROFESSOR DR. ROGERIO MASSAROTTO

Figura 17 – Quarto encontro com o Professor Dr. Rogerio Massarotto



Fonte: Acervo dos autores, 2025

APÊNDICE S – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)
Envolvendo Seres Humanos da UEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada ***“DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA”*** que faz parte do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) orientada pela professora Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O objetivo da pesquisa é “analisar a percepção dos professores do ensino fundamental, anos iniciais, sobre o uso do Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem para subsidiar o processo de aquisição da leitura e escrita”, e os específicos são “Caracterizar como se materializa os planos de aula dos(as) professores(as) participantes da pesquisa; elaborar e implementar um curso de extensão/capacitação contemplando discussões a respeito da utilização do DUA como pressuposto que possibilita a aquisição da leitura e da escrita de todos os estudantes; planejar junto aos participantes da pesquisa planos de aula sobre leitura e escrita respaldados no DUA; elaborar um e-book com sugestões de planos de aula sobre de leitura e escrita fundamentadas no DUA”.

O estudo configura-se uma pesquisa com base empírica, do tipo intervenção, junto a professores que atuam nas anos iniciais do ensino fundamental. O critério de seleção dos participantes será pautado na ordem de aceitação ao convite para a participação na pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos à saúde dos participantes, contudo poderão ocorrer possíveis desconfortos ao responderem o questionário. Caso isso aconteça não serão obrigados(as) respondê-lo. A presente pesquisa pode oferecer riscos, ainda que sejam mínimos, como por exemplo, vazamento de dados, quebra de sigilo, riscos emocionais, psicológicos ou culturais, porém haverá ponderação entre riscos e benefícios, seguido das informações concernentes às garantias e cuidados da pesquisadora para contornar ou minimizar os mesmos. Destacamos ainda que utilizaremos nomes fictícios, no intuito de preservar a identidade dos participantes e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, ou seja, não receberá nenhuma quantia em dinheiro ou outra forma de compensação pela sua participação na pesquisa podendo recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esperamos proporcionar aos(as) participantes possibilidades de atualização da prática pedagógica a partir do (re)conhecimento do Desenho Universal para a Aprendizagem como abordagem promissora no processo de ensino e aprendizagem, bem como minimizar as barreiras encontradas na elaboração de planos de aula que contemplem todos(as) estudantes, sobretudo, nos conteúdos relacionados a aquisição da leitura, escrita e letramento.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que

têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....
(nome do participante)

declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo VOLUNTARIAMENTE em participar da pesquisa desenvolvida pela Professora Christiane de Souza de Oliveira Fernandes.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES pesquisadora, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Data: ____/____/2025

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Christiane de Souza de Oliveira Fernandes
Rua Esmeralda, 1948 - Maringá- Paraná
Telefone: (44) 99951-6949
E-mail: christiane.fernandes.uem.turma4@gmail.com

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Telefone: (44) 99833-2150

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br.

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.

O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

APÊNDICE T - REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

ILUSTRÍSSIMO(A) SENHOR(A)
SECRETÁRIO(A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ

Nome: Christiane de Souza de Oliveira Fernandes
CPF: 041.146.009-90 RG: 9.037.146-0
Endereço: Rua Esmeralda, 1948 - Jd. Paris - Maringá / PR.
Telefone: (41) 9.9951-6949
E-mail: christiane.fernandes.ven.turma4@gmail.com

(Preencher de forma legível, sem rasuras)
Instituição de Ensino Superior: Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Curso: Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, em nível de mestrado
Tipo de Projeto: Extensão ()

Pesquisa: () Iniciação Científica () TCC ☒ Mestrado () Doutorado

Cronograma

Carga Horária Total: 40 horas

Carga Horária Diária: 04:00

Descrição das atividades a serem realizadas na Unidade:

Estudo sobre a abordagem do Sesiho Universal para a aprendizagem com vistas a elaborar planos de aulas numa concepção inclusiva atendendo a todos os alunos sem distinção.

Nome do Professor Orientador ou Responsável: Gizeli Aparecida Ribeiro de Almeida

Indique a etapa:

Educação Infantil (CMEI): () 0 a 3 anos () 4 e 5 anos

Ensino Fundamental (ESCOLA): ☒ 1º ano ☒ 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano EJA ()

Indique três unidades da Rede Municipal de Ensino que deseja realizar a pesquisa para análise:

- 1º: Escola Municipal Piveni Piaszi Moraes
- 2º: Escola Municipal Silvino Fernandes Dias
- 3º: Escola Municipal Professor Muroto Vazla entre outras que a SEMC Pós-grad. inclua.

Observações: O curso será desenvolvido nas dependências da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com datas e horários a combinar.

Nestes termos, peço deferimento.

Maringá, 22 de 11 de 2024

Assinatura do(a) requerente

Informamos que a análise do Projeto está condicionada a entrega completa da documentação: Documento Comprobatório de vínculo com a instituição (Ofício, carta de apresentação, declaração de matrícula, em casos de grupos, as declarações são individuais) e o Projeto de Pesquisa. Após a solicitação do estudante, a Secretaria de Educação tem o prazo de até 15 dias para emitir o parecer.

APÊNDICE U - CONVITE/DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO



CURSO DE EXTENSÃO

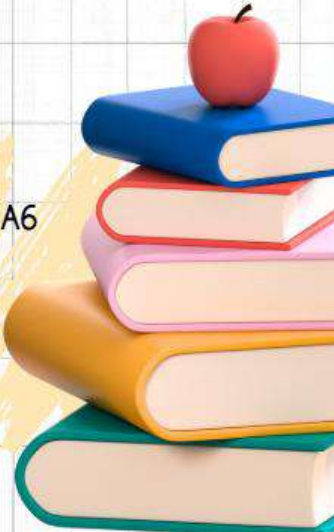
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

- ✓ Início: 26/07/2025
- ✓ Local: UEM
- ✓ Carga Horária: 40 horas
- ✓ Atividades presenciais e assíncronas

INSCRIÇÕES:

<https://forms.gle/bvVzJsDA3Hgae7DA6>
Do dia 16/06 à 09/07

Maiores informações:
Mestranda Christiane Fernandes e
Dra Gizeli Alencar



 (44)99951-6949

APÊNDICE V - *GOOGLE FORMS* DISPONIBILIZADO PARA AS INSCRIÇÕES DO CURSO DUA

24/06/25, 21:51

Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva

Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva

O presente curso de extensão tem por objetivo apresentar a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), seus princípios, diretrizes e possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva. O mesmo se justifica devido à presença crescente de estudantes público da educação especial, no ambiente escolar. Considerando que o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais previstas a todos os brasileiros como dever do estado e da família (Brasil, 1988) e que a diversidade é uma realidade presente nas escolas, salientamos que quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os professores e estudantes poderão avançar no processo de ensino e aprendizagem e possibilitar igualdade de condições de desenvolvimento educacional.

Datas dos encontros presenciais:

26/07/2025

02/08/2025

23/08/2025

30/08/2025

Horário: Das 8h30min às 11h45min - Das 13h15min às 17h.**Local:** Bloco H 12 - UEM**Obs:** As datas poderão sofrer alterações se necessário for para atender a demanda do processo formativo.

ANEXO A - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO



PROJETO DE PESQUISA – COMITÊ DE ÉTICA
ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
PROFES/UEM

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA





Curso de Extensão
Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva

ATIVIDADE PRÁTICA – PLANOS DE AULA

O planejamento, na perspectiva educacional é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes.

Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.

❖ Integrantes do grupo: Adrielle - Ana Carolina - Ana Luiza
Gabriel - Israelly - João - Karoline - Nelly

❖ Plano de aula para: () Educação infantil (X) 1º Ano () 2º Ano
() 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () SRM () Outro: _____

Registro do plano de aula:

coisa de que?
(brincadeira musicalizada)

Receber os alunos em fila na porta e dar os alunos a oportunidade de escolher de 1 a 10 que quer ouvir o vídeo com um vídeo, um toque de mão e uma dançinha por meio de símbolos desenhados na porta.

Antes da cantata de história, aplicar os cardais para as extremidades dos braços e no meio, colocar um objeto e outro objeto para todos cantarem um verso e finalizar mais parte da apresentação no momento da cantata de história. Essa disposição

Elaborar a situação inicial.



PROJETO DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA
ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
PROFEUEM



PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Objetivo

deixar os alunos mais confortáveis e incentivados que
vão interagir com as histórias de formas mais livres.

Para chamar a atenção dos alunos, contar a música
da contação de histórias que diz assim: "Vou começar a história,
começar a contação. De repente um belo gente, abra a sua ca-
rreira". Contar a história utilizando um fantoche de forma
lúdica para manter a atenção dos alunos.

1º ano Após a contação da história, formar uma roda, onde os
alunos vão sentar no chão e a professora vai contar a história. Explicar que as pedras são pedras mágicas, as coisas
que acontecem na nossa vida que nos deixam tristes ou ir-
ritados. Cada criança (podem se locomover até) vai ser incenti-
vada a ler uma pedrinha no chão (a sala deve estar livre de ob-
stáculos para que todos as crianças possam se locomover até a
pedra) e contar uma história sobre a situação que os deixam
tristes ou irritados, se a criança não quiser fazer verbalmen-
te, de preferência uma música ou canção. Após isso, explicar
que quando nós estamos sobre as pedras mágicas não
devemos nos preocupar com o conforto e não nos preocupar
com o medo, as pedras mágicas ficam acumuladas e um al-
guém momentaneamente vai transformar. Explicar que
quando o professor transformar as pedras mágicas que
não são legais, mas vamos a brincar com as pedras
e as pedras mágicas e as pedras mágicas, mas quando
transformamos sobre as situações que não
deixam irritados, as pedras mágicas de paz e as pedras
mágicas (métricas de formas práticas).

Conclusão

No final, dar uma música sobre as pedras mágicas (qual
música estiver disponível - Nacional (Nacional) e incentivados os
alunos a contar a história e se expressar com o corpo de

Redundância
de ler as histórias
dos personagens
de diversão
e incentivar
que os alunos
e o que é uma
situação, pois
para ajudar
com situações
educacionais

elaborar a
Redundância

Redundância

ANEXO B - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO 2

	PROJETO DE PESQUISA – COMITÊ DE ÉTICA ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES PROFESSUEM	
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA		
	Curso de Extensão Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva	
ATIVIDADE PRÁTICA – PLANOS DE AULA		
O planejamento, na perspectiva educacional é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes. Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.		
♦ Integrantes do grupo: <u>Fabiana, Cleaudia, Amélia,</u> <u>Ruana, Edceli, Dacia e Isabella, Sandra</u>		
♦ Plano de aula para: ☒ Educação infantil () 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano () SRM () Outro: _____		
Registro do plano de aula: <u>Objetivo geral: mostrar as diferenças das</u> <u>personas, aqui no caso as personagens,</u> <u>e levar a criança a pensar como</u> <u>podemos ajudar a outra pessoa em suas</u> <u>limitações.</u> <u>Objetivo específico:</u> _____ _____ _____		



PROJETO DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA
ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
PROFETUEM



PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Prática inicial:

- Roda de conversa sobre o que é fábula? se eles conhecem alguma; se que gostariam de saber sobre as fábulas.
- O que é uma cegonha? O que é uma raposa? (Diretriz 3; consideração 3.1)

Problematização: Desmistificar o conhecimento ^{prévio} dos alunos, como por exemplo o caso da cegonha.
Estimular o interesse dos alunos sobre o tema que será trabalhado. (P.1, D3, C.3.2)

Instrumentalização

- Iniciar a aula entregando aos alunos algumas calcomanias com a figura de uma cegonha e de uma raposa. Após montarem, questionar sobre as características desses animais. (Princípio 1, consideração 1.1)

- Apresentar o vídeo da fábula (Diretriz 2; consideração 2.2, pois após o vídeo comer baseamos sobre o vocabulário utilizado na fábula) Deixar disponibilizar o livro para que possam manusear (P.2; D.4 - C.4.2) (P.1, D2, C.2.5)

- Roda de conversa problematizando o conhecimento dos alunos sobre o entendimento da história, por meio de um desenho. (Princípio 2; Diretriz 4; consideração 4.1) - Veracidade ou apontamentos (P.2 D4, C.4.1)

PROJETO DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA
ORIENTADORA DRA. GIZEL APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
PROFESSOR

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Atividade inicial:

- Disponibilizar as imagens da fábula para que os alunos organizem na sequência lógica (P1, D2, C 2'2). (P2, D5, C 53)
- A partir da sequência lógica da história, solicitar que os alunos escolha qual expressão melhor se ~~adapta~~ (adapta) a cada parte da fábula para representar as emoções sentidas por cada personagem. (P2, D5, C 54)
- Propor que os alunos pensem em um meio final para fábula, onde o sentimento de ambos personagens, sejam de felicidade e o ambiente em que acontece a história seja harmonioso. (P2, D5, C 55)

Catarse:

- Dramatizar a fábula, onde os alunos participem e ~~criem~~ criem atuem como personagens.

Prática final:

- No cotidiano espera-se que os alunos coloquem em prática as aprendizagens do conteúdo da moral da fábula.

PROJETO DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA
ORIENTADORA DRA. GIZEL APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
PROFESSOR

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Conclusão:

Concluir os alunos durante todas as atividades propostas

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

ANEXO C - PLANEJAMENTO DE AULA ELABORADO PELOS CURSISTAS – GRUPO 3

	PROJETO DE PESQUISA – COMITÊ DE ÉTICA ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES PROFESSOR UEM	
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS		
Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA		
	Curso de Extensão Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): possibilidades de planejamento numa perspectiva inclusiva	
ATIVIDADE PRÁTICA – PLANOS DE AULA		
O planejamento, na perspectiva educacional é um elemento substancial da prática docente, capaz de habilitar a ação educativa em transmissora dos conhecimentos historicamente sistematizados. Ele precisa ser intencional, refletir sobre o contexto de ensino e considerar os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos que atendam a variabilidade dos estudantes. Diante o exposto, solicitamos a elaboração de planos de aula que contemplem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, assim como, os referenciais teóricos do currículo municipal.		
❖ Integrantes do grupo: <u>Salvina Rodriguez, Terudiana</u> <u>Maura, Ana Caroline, Terudiana, Edna P. O. Barbosa,</u> <u>Marcia M. P. Cidi, Maria Inês de Souza, Elaine</u> <u>D. Viqueira, Christiane G. Novaes</u>		
❖ Plano de aula para: () Educação infantil () 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano (X) SRM () Outro: _____		
Registro do plano de aula: <u>A raposa e a Uva</u> <u>Prática inicial:</u> <u>Quem sabe o que é uma raposa?</u> <u>O que ela gosta de comer</u> <u>(Colher as informações e anotar no</u> <u>quadro? Vocês gostam de ouvir história?</u> <u>quem lembra o nome?</u> <u>Problematização: (aceno)</u> <u>Vamos fazer / ler uma fábula: A raposa</u>		



PROJETO DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA
 ORIENTADORA DRA. GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR
 MESTRANDA CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES
 PROFESSOR

PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Título Público da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA
 NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA



o que é?

O que é uma fábula? Já liam outra?

O que é moral?

Instrumentalização:

Explicar de forma prática / concreta o
que é uma fábula e que é moral

Explicar sobre a raposa e a uva
ou a história / fábula

Quando foi escrita / quem escreveu

Quais as características da fábula

Leitura para os alunos recortar a fábula
fazer a encenação

Entender a moral (função executiva)

Fazer um vídeo

Perguntas para os alunos se eles conser-
dam com o desfecho

Como poderia ser o desfecho de
forma diferente

(apoias)

(suporte)

Prática final

Fazer um texto sobre os sentimentos
e emoções - seu ponto de vista

Fazer um desenho sobre a fábula
(capacidade emocional)

(função executiva)

Retornar o texto: trabalhar a estrutura
do texto em um texto coletivo

O que nós podemos aprender com essa
história?

Como podemos relacionar a história com a
nossa vida?

ANEXO D - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC - 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
SÉRIE: 2ª Educação Fundamental
HORÁRIO DE INÍCIO E FIM DA AULA: 9:30-11:30 DATA: 09/05/25
LOCAL DA AULA: Sala de Aula
FASE DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: 1º e 2º anos
PROFESSORES MINISTRANTES: Aline, Juliana, Jéssica, Jéssica, Jéssica, Jéssica
TEMA DA AULA: Fábula: O menino e o lobo

1. OBJETIVOS
TEMA CENTRAL: Fábula

OBJETIVO GERAL
Apresentar a fábula: O menino e o lobo. Investigar um momento de produção de narrativas. Apresentar a fábula por meio de um texto.

OBJETIVO PEDAGÓGICO
- Identificar, com os alunos, características dos gêneros textual fábula. Produzir momento de socialização. Motricidade, criatividade e planejamento (personagens, cenário). Refletir a et al. por meio de desenhos "gozo de papéis" por meio de textos.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA
Quadro, giz, papel (recursos diversos) e a captação de imagens de vídeos curtos online.

PARTE INICIAL DA AULA: BLOCO 1 (prática social inicial, problematização/instrumentalização) – Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Reconhecer os conceitos iniciais dos alunos acerca do gênero textual fábula. - Apresentar a fábula por meio de um vídeo de fábula. - Trabalhar as características do gênero com os alunos e os principais mitos da fábula.	- Fábula e suas características, somar várias outras fábulas. - Características: narrativa curta, com uma moral e seus personagens são animais.	- Iniciar a aula com um diálogo com os alunos: "O que é uma fábula?" A partir das respostas dos alunos, expor e/ou construir uma fábula com as características no quadro. - Expor no aula um vídeo na televisão: "Os Galton e os porcos" que exploram a origem da fábula. - Trabalhar com os alunos o conceito "moral" em uma história. Logo após relacionar com os ensinamentos vivenciados com seus filhos.	- Elaborar com os alunos uma rubrica que demonstre pelo escrito uma "moral" que seus familiares já introduziram no cotidiano familiar. A elaboração pode ser feita em uma questão oral.

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
* Definir os personagens das fábula: Orto, poça, etc. * Disponer os materiais para a confecção dos máscaras, pelo Centro de Investigação dos personagens	- Características dos animais do desenho - Montar a confecção dos máscaras	- Dialogar com o aluno as características físicas e comportamentais dos animais - Após este momento o aluno desenvolverá máscaras com diferentes recursos, as máscaras representarão o animal	O aluno será avaliado em todos os momentos. Sendo o critério: participação, expressão de ideias e criatividade

PARTE FINAL / CONCLUSÃO - BLOCO 3: Catarse /prática social final Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Desenvolver um jogo de papéis com o aluno, a cerca do tema de animais, com as máscaras produzidas	- Jogo de papéis, o aluno tem que reproduzir o diálogo do animal e seguir um roteiro de história elaborado pelo professor	- Organizar o aluno com seus determinantes máscaras, para representar o personagem da fábula, depois de - Iniciar a dinâmica com um ambiente preparado para o lúdico, reforçando o aspecto de o aluno estar trabalhando o gênero narrado	- O aluno será avaliado em todos os momentos. Sendo o critério: participação e expressão de ideias

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

ANEXO E - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
SÉRIE: 1ª ano
HORÁRIO DE INÍCIO E FIM DA AULA: 7:30 às 11:30 DATA: 08/09 LOCAL DA AULA: Sala de aula
FASE DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: de 6 a 7 anos Nº DE ALUNOS: 25
PROFESSORES MINISTRANTES: Larissa, Nicolly, Adrielle, Izabelly, Izabelle, Ana Luiza, Gabriela e Ana Clara
TEMA DA AULA: Emoções

1. OBJETIVOS
TEMA CENTRAL: Diálogo entre as emoções

OBJETIVO GERAL
Compreender as emoções (alegria, tristeza, raiva e medo);
Construir uma relação saudável com as emoções.

OBJETIVO PEDAGÓGICO
Possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (pensamento, imaginação, linguagem, atenção e memória);
Relacionar os conceitos de sentimentos: fábula, lista e teatro.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA
Fábula "O sereno e o leão"; FNT; imagens diversas; lousa; EVA; cola; tubo universal; tesoura; lápis; giz; quadro; notebook; caixa de wam; resma e canetas finas.

PARTE INICIAL DA AULA: BLOCO 1 (prática social inicial, problematização/instrumentalização) – Duração: 1 a 40 minutos

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
Estabelecer uma relação afetiva com o aluno. Deixar o aluno um pouco confortável para apresentar a história e interagir com a história. Gerar uma reflexão sobre o significado das emoções.	Gênero textual: fábula, emoções e sentimentos.	Realizar os alunos em filas nas fileiras e dar a cada aluno a oportunidade de escolher seu livro de leitura com um objeto, um objeto de mão de uma personagem por meio de símbolos representados nas páginas. Apresentar os cadernos para as atividades das crianças e os livros, além de um livro de leitura para todos trabalharem um livro. Realizar a música: "Cada um de nós tem um mundo" e explicar os alunos que têm as emoções e sentimentos. Usar imagens das personagens de personagens e perguntar quem são eles e o que é uma emoção, a partir disso relacionar as emoções com situações da história. Realizar a música: "Cada um de nós tem um mundo" e explicar os alunos que têm as emoções e sentimentos. Usar imagens das personagens de personagens e perguntar quem são eles e o que é uma emoção, a partir disso relacionar as emoções com situações da história.	Observar as respostas que cada aluno deu sobre o significado das emoções e a capacidade de relacionar a emoção com alguma situação vivida.

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração: 50 min

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Incentivar o aluno a falar sobre as suas imagens. - Desenvolver a inteligência e a criatividade emocional com base no diálogo e expressão.	Roda de conversa sobre as relações solidárias e reações emocionais.	Após a contação da história, formar uma roda, onde os alunos vão contar os dias e a noite com água. Para a noite, a água é colocada que pedras não aparecem, mas que acionam na nossa vida que não dizem. Então as histórias são contadas, cada criança vai ser incentivada a fazer uma pedrinha de ferro. É a hora de dar uma luz de obstáculos para que todas as crianças possam se locomover até a ferro. E mostrar uma situação ruim ou situação que os alunos	Então a contação de cada aluno, analisando se eles conseguem se expressar verbalmente ou por expressão corporal.
		Então as histórias, se a criança não conseguir fazer verbalmente, ela pode fazer uma mímica ou cantar. Depois isso se aplica que quando nos falamos sobre as nossas imagens, não conseguimos ou sentimos um conforto, a nossa vida vai sendo as imagens vão ficando acumuladas e em algum momento a ferro vai transbordar. Então que quando a ferro transbordar, nós temos o alívio que não são água, mas sentimos a ligação com os colegas e uma mudança as coisas e a nós e o não mesmo, mas quando conversa	

continuação metodologia mas sobre as situações que nos dizem histórias, a ferro vai da ferro e a água abeira (mostrando de forma prática). No final, tocar uma música sobre as imagens (Beat Chalel Imagens estão sentindo - canal Kuau) e incentivar os alunos a dançar e se expressar com o corpo ou abraçar os amigos.	
--	--

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração: 1h e 30 min			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
• Confeccionar fantoches e cenários de socialização da criança; • Apresentar um teatro sobre as emoções; • Estimular a criatividade motora através da dança, assim como a criatividade.	Gênero textual: Teatro Teatro das emoções	As crianças serão divididas em grupos de 4 a 5 crianças para a atividade. Após a leitura do texto, disponibilizar materiais como EVA, feltro, etc. e as crianças criarão seus próprios fantoches de mãos e os armários de cenários a serem suas criações. Com os fantoches, apresentará em grupos as suas dramatizações para uma dramatização. Cada grupo terá um líder e os membros, e todos podem fazer um texto, cantar, dançar, etc. e todos de cenários e usar sua criatividade para participar de outros jogos e dramatizações representando as emoções de cada um deles.	Observar a habilidade de expressão e a autonomia na confecção dos recursos para o teatro, assim como a capacidade do grupo de incluir todos os membros.

PARTE FINAL / CONCLUSÃO - BLOCO 3: Catarse /prática social final Duração: 1h e 30 min			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
• Elaborar uma lista de emoções. • Representar uma emoção por meio de ilustração. • Brincar de mímica com a sala.	Gênero textual: Lista Ilustração e representação corporal e facial. Sistematização da escrita.	Nesta terceira aula vamos retomar o tema das aulas anteriores e convidar as crianças a criar uma lista de emoções de forma oral e em seguida registrar no quadro. Apresentar as crianças a registrar a lista no quadro. Em seguida cada criança deverá escolher uma emoção e um momento em que sentiu ela. Em seguida, orientar a realização do jogo da mímica das emoções, onde as crianças serão divididas em dois grupos, que irão se alternar identificando a emoção (pelo) representada, um aluno irá fazer o outro grupo adivinhar a palavra mais rapidamente.	Observar a capacidade de escrita e descrição de cada criança, observando por meio de brincadeiras competitivas se os alunos aprenderam a lidar com a frustração e com a harmoniosa com os colegas de turma.

ANEXO F - PLANEJAMENTO REELABORADO PELOS CURSISTAS

FUNDAMENTADO NA PHC – 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
 SÉRIE: 3º ano 8/9 anos.
 HORÁRIO DE INÍCIO E FIM DA AULA: 13h - 17h DATA: 06 set. 2025 LOCAL DA AULA: sala de aula.
 FASE DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: leitura e escrita por atividades imaginativas Nº DE ALUNOS: 20 alunos.
 PROFESSORES MINISTRANTES: Eliana, Letícia, Maria Julia, Kauano, Yasmim, Rafaela, Giovana.
 TEMA DA AULA: Gênero literário fábula

1. OBJETIVOS
 TEMA CENTRAL: Gênero literário fábula por meio da fábula "O Rã e o Touro"

OBJETIVO GERAL
Conhecer o gênero literário fábula.
Desenvolver leitura, interpretação e compreensão do texto literário.

OBJETIVO PEDAGÓGICO
Propiciar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, pensamento/imaginação) por meio da contação de história coletiva, elaboração de materiais em oficinas e rescrição da fábula.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA
Tampas e garrafas plásticas, tecidos, palitos de sorvete, cola, tinta guache, diversos tipos de papéis, papel, lousa, fitas, canetas, lápis, chapéus ou fantasias representando os personagens, (rã e touro) dentre outros materiais recicláveis.

PARTE INICIAL DA AULA: BLOCO I (prática social inicial, problematização/instrumentalização) – Duração: 20 min			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
Apresentar o gênero literário fábula;	Conhecimentos prévios e leitura individual;	A aula se iniciará com os alunos em fila. Os professores irão questionar se alguém possui algum conhecimento acerca do gênero literário fábula, buscando descobrir quais fábulas estes já tiveram acesso e quais características reconhecem deste gênero. Realizar após este momento a leitura individual preparatória para a próxima atividade, tendo como apoio o texto em formato impresso e projetado digitalmente.	A partir dos aspectos citados no questionamento inicial acerca da fábula, detalhar as informações e perceber o grau de conhecimento dos alunos acerca do gênero em estudo, bem como suas principais características.
Representação/contação coletiva da fábula;	Encenação e narração da fábula em estudo;	Dividir os alunos em dois grupos de modo que um deles realize a leitura da fábula, como narrador, e o segundo grupo realize a dramatização, utilizando-se dos materiais disponíveis, no caso, chapéus representando cada personagem.	Observar se os alunos expressam interesse sobre a fábula, bem como suas expressões pessoais e imaginativas durante a encenação da encenação.

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
Elencar os personagens que serão produzidos para a representação dos trabalhos, em grupo.	- Os animais a serem representados por cada criança, com materiais recortados.	Na sequência, após todos conhecerem os animais representados na fábula, eles irão escolher qual produzir. Problematização (nível de apropriação das capacidades dos animais que serão produzidos) e a instrumentalização (apropriação dos conhecimentos necessários para realizar a atividade proposta), uma atividade coletivamente, em de todos os crianças, com os recursos oferecidos, imagens, fábula e vídeos, juntamente com o professor. Nesta parte da aula o professor deve questionar a turma sobre a representação de cada representação o professor deve questionar: quais os materiais utilizados? como utilizaram a construção os recursos? quais os resultados do seu recurso? Buscando assim, estimular a função do pensamento e juízo das crianças. Reforçando a importância de se apropriar do que foi trabalhado.	Identificar se as/os estudantes dominaram o conhecimento sobre os animais. Avaliar se conseguiram elaborar as representações condizentes com o que foi escolhido.

PARTE FINAL / CONCLUSÃO - BLOCO 3: Catarse /prática social final			
Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- capacidade de trabalho em grupo; - interpretação e organização de frase; - interação coletiva e capacidade imaginativa de ressonância;	- dinâmica de cooperação; - diferentes possibilidades de desfecho;	Nessa última etapa, os estudantes terão um caso de tesouro para solucionar, encontrando diversas palavras espalhadas, para ao final, formar a frase: "O seu tesouro está perto de onde o touro estava parando" (11 palavras) O local final - bebedouro. Após a finalização da atividade, será retomada a história, através de questionamentos em relação a outras possibilidades de desfecho e interpretação, solicitando uma resposta.	- será avaliado a interação coletiva, assim como o trabalho coletivo. - Também avaliar a capacidade de imaginação e interpretação.

Fonte: Acervo dos autores, 2025.

ANEXO G - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
SÉRIE: infantil 5
HORÁRIO DE INÍCIO E FIM DA AULA: 8:00 às 10:00 DATA: 08/09/2025 LOCAL DA AULA: sala de aula
FASE DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: jogos protagonizados Nº DE ALUNOS: 25
PROFESSORES MINISTRANTES: Regeste, Fabiana, Cláudia, Andréia, Ruana, Edieleide, Nadia
TEMA DA AULA: Fabula a Legonha e o Lobo

1. OBJETIVOS
TEMA CENTRAL: Perceber as diferenças físicas um de outro.

OBJETIVO GERAL
Conhecer os diferentes personagens do conto fabula.
Representar socialmente, como se fosse cada personagem.

OBJETIVO PEDAGÓGICO
Possibilitar que as crianças percebam as diferenças entre os próprios colegas e levar eles entender e respeitar as limitações de cada um e a sua própria.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA
Mídias, jogo de quebra-cabeça, tecidos, máscaras, objetos diversos, papéis, lápis de cor, lápis grafite, amassos coloridos.

PARTE INICIAL DA AULA: BLOCO 1 (prática social inicial, problematização/instrumentalização) – Duração:

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
a) Apresentar o que é fabula	Leitura da fabula	A aula será iniciada com as crianças em círculo. O professor vai questionar se conheciam as fabulas e vai escolher outra fabula.	Apartir das respostas das crianças perguntas iniciais sobre conhecimento de cada um a cerca dos personagens e objetos, de trabalhar as inferências, perceber o grande conhecimento de cada um.
b) Apresentar os personagens e suas características.	Apresentação das imagens referente as personagens e os objetos que cada personagem utilizam.	Quem é a Legonha? E o Lobo quem é? Apresentar os objetos no círculo e questionar quem são eles e o que servem. distribuir o quebra-cabeça em dupla e questionar qual a imagem e as características da imagem após montado. Em seguida apresentar o título da fabula. Conversar sobre o vocabulário referente a fabula, Empatia respeito.	

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
Elencar os personagens do episódio. Explicar os papéis a serem desempenhados.	As diversas dificuldades dos personagens e dos alunos.	Entregar figuras e organizar cronologicamente fatos e acontecimentos. Questionar o que cada personagem estava fazendo de errado que nos ajudou a entender suas dificuldades. Questionar se nós temos dificuldades?	Observar o domínio das dificuldades de cada um e estimular novas questões de cada capacidade. Observar a organização de cada um para resolver as dificuldades.

PARTE FINAL / CONCLUSÃO - BLOCO 3: Catarse /prática social final Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
Organizar a estrutura da apresentação, local, recursos, material para cada papel, decoração geral. Escutar os papéis finais dos personagens.	Estrutura do fábulo adaptado necessário para protagonizar.	Trazer um osso de floresta, de madeira, de repouso e de outras histórias como inspiração. Material para compor a caracterização de cada personagem. Reorganizar a fábula com uma nova abordagem de dificuldades e novos personagens porque observar uma postura de empatia na dramatização.	Observar o grau de aproximação do papel social no cotidiano. Identificar o entendimento que eles formam sobre a empatia e o respeito e as diferenças.

ANEXO H - PLANEJAMENTO DE AULA REELABORADO PELOS CURSISTAS FUNDAMENTADO NA PHC – 5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
plano de aula

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
SÉRIE: 3º ano
HORÁRIO DE INÍCIO E FIM DA AULA: 5 encontros, de 50 min
FASE DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: atividade de estudo
PROFESSORES MINISTRANTES: Fabrina, Veridiana, Ana Caroline, Edna, Marcia, Maria, Elaine, Cristiane
TEMA DA AULA: Gênero textual Fábula

DATA: _____ LOCAL DA AULA: sala de recursos
Nº DE ALUNOS: 2 por turma

1. OBJETIVOS
TEMA CENTRAL: Compreensão de fábulas

OBJETIVO GERAL
Conhecer o gênero textual fábula e explicar a moral da fábula ao estudante

OBJETIVO PEDAGÓGICO
Resumir o desenvolvimento das principais situações superlativas, personagens/imaginação/linguagem/uso e abuso do recurso - ironia e sarcasmo - a partir de atividades de estudo de fábula e de suas características, considerando a compreensão do texto e suas implicações nas atividades sociais.

RECURSOS A SEREM UTILIZADOS NA AULA
manipulação de máscaras, bonecos, mídiass, máquina: fábulas impressas, e máscaras; cartões e desenhos sob fábulas.

PARTE INICIAL DA AULA: BLOCO I (prática social inicial, problematização/instrumentalização) – Duração: 15 min

Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Retomar os elementos de uma fábula; - Identificar as fábulas que os alunos conhecem.	- Elementos das fábulas.	- Em semi círculo os estudantes serão questionados sobre as partes principais de fábulas e sobre quais títulos conhecem.	- Observar a participação dos estudantes e perceber o grau de conhecimento para elaboração das próximas atividades (personagens, espaço, tempo, sequência, moral, narrador e enredo).

PARTE CENTRAL DA AULA: BLOCO 2 (instrumentalização, problematização e catarse) – Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Apresentar a fábula "A Raposa e as Uvas" - Ofertar materiais manipulatórios (recursos) - Contextualizar o surgimento das fábulas.	Leitura e compreensão da fábula "A Raposa e as Uvas" Atividade Finalidade	Na sequência da aula, após todos os estudantes relatarem o que sabem do gênero, será proposta leituras variadas (coletiva, individual, fôlego), apresentação de vídeos, dinâmica da história - história da fábula (apresentação corporal, facial, interação do voz, sons...), sequência dos fatos com imagens, com questões problematizadoras com foco nas partes da fábula, da moral. Após esse momento os estudantes farão uma recontação da história por meio de uma dramatização (que será a primeira catarse). - Na aula posterior os recursos serão dispostos: as películas, massinhas, fábula impressas e as uvas, para que os estudantes manipulem para recontarem a história que leram. - Após esse momento serão questionados sobre o surgimento de objetivos das fábulas, por meio de histórias que contem a origem.	- Observar o domínio dos elementos da narrativa

e contando que isso virou e que as fábulas viraram ensinamentos.

PARTE FINAL / CONCLUSÃO - BLOCO 3: Catarse/prática social final Duração:			
Objetivos Específicos	Conteúdos/Atividades	Estratégia Metodológica	Avaliação
- Recontar a fábula de diversas formas; - Concluir a produção do livro.	- Gênero textual fábula	No último encontro os estudantes serão incentivados a recontarem a fábula estudada com foco na moral aprendida (catarse), poderão escolher a forma que mais preferirem. - Reduzimos como forma de registro que pesquisem, junto da família, uma outra fábula de Esopo e registrem a escrita ou desenho.	- Avaliar se os estudantes dominam os elementos do gênero textual; - Se realizam registros sobre a fábula estudada; - Identificar o entendimento da moral e/ou as ações cotidianas.

ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA SEDUC PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência da Secretaria de Educação
Diretoria de Ensino

Av. Ipororó, 867, Sede da SEDUC - Bairro Zona 02, Maringá/PR
CEP 87010-460, Telefone: (44) 3221-6980 - www2.maringa.pr.gov.br

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA O COMITÊ DE ÉTICA

Autorizamos o desenvolvimento da pesquisa intitulada: "O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA PARA O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA" que faz parte da(o) dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva do(a) acadêmico(a) Christiane de Souza de Oliveira Fernandes, a ser desenvolvida pelo(a) pesquisador (a) sob a supervisão do(a) Profª Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é "Analisar a percepção dos professores do ensino fundamental, anos iniciais, sobre o uso do Desenho Universal para Aprendizagem como abordagem para subsidiar o processo de aquisição da leitura e escrita".

Assim sendo, foi me garantido que:

- 1) Os dados serão usados unicamente para fins científicos.
- 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes e imagens dos participantes serão divulgados.
- 3) Os participantes podem a qualquer momento desistir da participação sem ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente.
- 4) Ao final da pesquisa, se for do interesse da instituição, teremos livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir dos dados com o pesquisador.

Caso queira entrar em contato com o pesquisador responsável, poderei fazê-lo pelo número (44) 99951-6949.

Desta forma, uma vez lido e entendido os esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, AUTORIZO sua realização. Ressaltamos que a indicação das unidades será feita após o retorno favorável do Comitê de Ética.

Maringá, 28 de novembro de 2024.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maringá, 2024.

ANEXO J - AUTORIZAÇÃO DO COPEP PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Pesquisador: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85717424.9.0000.0104

Instituição Proponente: UEM-CCH-DTP - Departamento de Teoria e Prática da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.341.059

Apresentação do Projeto:

A presença crescente de estudantes público da educação especial, no ambiente escolar, em uma sociedade que vislumbra a igualdade de direitos de todos, é cada dia mais evidente e necessária. Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa é analisar a percepção dos professores do ensino fundamental, anos iniciais, sobre o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem para subsidiar o processo de aquisição da leitura e escrita. Para tanto, desenvolveremos uma pesquisa tipo intervenção junto a 15 professores das séries iniciais do ensino fundamental após autorização da secretaria de Educação do Município. Para levar a efeito a pesquisa utilizaremos um questionário com perguntas abertas e fechadas a ser aplicado no primeiro dia da implementação de um curso de extensão sobre o Desenho Universal para a aprendizagem. A dados serão categorizados a partir da análise de conteúdo de Bardin (ano) e as análises far-se-ão de acordo com os estudiosos que versam sobre a temática. A pesquisa será desenvolvida em um município do noroeste do Estado do Paraná. Ao final organizaremos um e-book com sugestões de planos de aula fundamentadas no DUA considerando os princípios e diretrizes dessa abordagem, bem como difundir os resultados junto aos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM - Bloco PPG, sala do COPEP

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 7.341.059

Investigador	PROJETODETALHADO.docx	26/11/2024 00:51:50	OLIVEIRA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/11/2024 00:41:26	CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURAPESQUISA.pdf	26/11/2024 00:40:33	CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Chris_assinado_assinado.pdf	25/11/2024 20:25:28	CHRISTIANE DE SOUZA DE OLIVEIRA FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 21 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Aroldo Gavioli
(Coordenador(a))

Fonte: Universidade Estadual de Maringá, 2025.

ANEXO K - REGISTRO DO CURSO DUA NA PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UEM



Curso de Extensão

Numero de Processo/Ano	0	/ 0
------------------------	---	-----

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 Título DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE PLANEJAMENTO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

1.2 Objetivos Apresentar a abordagem do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), seus princípios, diretrizes e possibilidades de práticas pedagógicas.

1.3 Metodologia Aulas teórico práticas para a implementação do DUA no contexto de sala de aula.

1.4 Sistema de Avaliação Lista de frequência e execução das atividades práticas.

1.5 Órgão Proponente

Unidade: CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Subunidade: Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

1.6.1 Outros Órgãos Proponentes:

NOME	SIGLA
------	-------

1.6.2 Outros Órgãos Envolvidos:

NOME	SIGLA	ORGÃO-INTERNO
------	-------	---------------

2 Área

2. ÁREA DE ABRANGÊNCIA

2.1 Área de Conhecimento - CNPq: Ciências Humanas

2.2 Área de Temática da Extensão:
Educação

3. REALIZAÇÃO

3.1 Carga Horária: 40

3.2 CH máxima para certificação: 40

3.3 Local de realização: Universidade Estadual de Maringá

3.4 Público-alvo: Professores da educação básica e estudantes da diferentes licenciaturas

3.5 Critérios de Seleção: Ordem de inscrição

Fonte: Universidade Estadual de Maringá, 2025.