

DESVENDANDO OS NÍVEIS DO SISTEMA DE SUPORTE MULTI CAMADAS (SSMC) COM DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E ABORDAGEM DO ENSINO DIFERENCIADO (AED)

Rafaella Hanauer Benedetti¹
Everson Manjinski²

Resumo: Este estudo aborda os desafios do processo de inclusão na educação, visando promover uma educação para todos. O principal objetivo é destacar metodologias inovadoras que têm sido estudadas para proporcionar um ambiente mais inclusivo na educação. A justificativa para esta pesquisa decorre da identificação de lacunas significativas no processo formativo inicial dos professores que atuam na educação básica, especialmente em relação à concepção de educação inclusiva. A abordagem metodológica adotada envolve revisão bibliográfica, fundamentada nos referenciais teóricos relacionados ao Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado. Os resultados revelam que a colaboração entre os profissionais da escola é parte integrante do processo formativo do professor. Desta forma, destaca-se a importância do trabalho colaborativo para ampliar o conhecimento dos profissionais envolvidos, compartilhar resultados e implementar um modelo pedagógico mais rico, significativo e com avanços visíveis ao longo do processo, atendendo assim às diferentes necessidades educacionais especiais dos alunos.

Palavras-chave: práticas colaborativas; inclusão; educação

UNVEILING THE LEVELS OF THE MULTI-LAYERED SUPPORT SYSTEM (MLSS) WITH UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) AND DIFFERENTIATED TEACHING APPROACH (DTA)

ABSTRACT

Challenges in the inclusion process aiming to promote education for all are addressed in this study. The main objective is to highlight innovative methodologies that have been studied to provide a more inclusive environment in education. The justification for this research stems from the identification of significant gaps in the initial training process of teachers working in basic education, especially regarding the concept of inclusive education. The methodological approach adopted involves a literature review, based on theoretical frameworks related to the Multilayer Support System (MSS), Universal Design for Learning (UDL), and Differentiated Teaching Approach. The results reveal that collaboration among school professionals is an integral part of the teacher training process. Thus, the importance of collaborative work is highlighted to expand the knowledge of the professionals involved, share results, and implement a richer, more meaningful pedagogical model with visible progress throughout the process, thus meeting the different special educational needs of students.

Keywords: Inclusion; Education; Collaborative practices

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-Profei da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da rede de ensino pública de Pinhais, PR. E-mail para contato: rafaella.hbenedetti@gmail.com

² Pós-Doutor e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-Profei da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail para contato: emanjinski@uepg.br

O IDEAL VS. O REAL

Educação Inclusiva é um tema novo diante da história da humanidade. Diversos autores debatem e escrevem o percurso percorrido até aqui, no entanto, há muito ainda que caminhar afinal, progresso se faz no processo entre o que é idealizado, o que é possível de ser feito, o que foi feito e o que poderá ser feito para atingir aquilo que não foi atingido.

Tal temática começou a ter mais destaque a partir do fim da década de cinquenta devido ao crescente número de pessoas com deficiência decorrentes das guerras que aconteceram anos antes. Tal realidade provocou certa mudança de perspectiva sob os direitos civis na sociedade a qual pertenciam.

A declaração de Salamanca (1994), caracterizada como um grande marco da sociedade e para educação, não pode deixar de ser considerada. Pois após a movimentação para os direitos civis e crescentes debates internacionais sobre a temática oitenta e oito governos e mais de vinte e cinco organizações internacionais se reuniram para discutir, pensar, e articular a definição (considerando todo o processo histórico da educação inclusiva) e o que se esperar dos frutos advindos nessa nova temática sobre inclusão e de educação na e para a diversidade.

A partir desse marco muita coisa, referente ao que hoje é denominado inclusão aconteceu. Para isso, tal palavra se misturou e por muitas vezes se confundiu (e por vezes, ainda se confunde) com os conceitos de inserção e integração. Atualmente, após mais de cinquenta anos do início desse debate, e após quase trinta anos da declaração de Salamanca será que se educa para e na diversidade? Será que a educação e, tão logo a sociedade, compreendem o que de fato é inclusão?

Ocorre que os agentes desse processo são seres humanos e por mais que, não há dúvidas, estudiosos e participantes da construção das políticas públicas idealizem de fato uma educação para todos, as políticas se contrapõem e com elas vários vieses se formam deixando assim, aquilo que deveria ser prático aberto à múltiplas interpretações resultando no que se encontra hoje: um fazer inclusão de incontáveis formas diferentes.

Ao atender o direito de universalizar a matrícula em classes comuns sem haver o cuidado de preparar o ambiente, apoiar os docentes e investir em políticas públicas

eficientes de fato, valoriza-se o diferente e, inconscientemente, destacam-se as dificuldades e cuidados necessários que esse indivíduo demanda ao invés das potencialidades que podem ser estimuladas e exploradas e, assim, ao invés de se fazer inclusão, evidencia-se a segregação.

Entende-se que independentemente de quem seja, de que condição física, cognitiva, social esse indivíduo possua ele possa frequentar um ambiente não apenas escolar, mas a sociedade como um todo. Que essa inclusão atenda as múltiplas aprendizagens e que, independentemente de sua condição, de fato aprenda e atue na e para a sociedade.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade. (Carvalho, 2005, p. 9)

Se de fato, a característica humana é ser diversa, por que a escola ainda foca na padronização? Valoriza aquele que atende determinadas exigências e exclui aquele que possui outras habilidades? Será impossível educar de forma a atender diferentes subjetividades? Que os estudantes tenham saberes e múltiplas experiências? Que tais experiências estimulem suas capacidades de resolver problemas, que tenham estimuladas habilidades de curiosidade e criatividade para pensar nessas resoluções?

Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica. Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (Delors, 1996 p.78).

Essa diversidade soma e beneficia o desenvolvimento humano de todos àqueles que estão inseridos no contexto da educação inclusiva sejam eles pessoas com deficiência ou não. O que ocorre é que defender a educação inclusiva não é sinônimo do desmonte da educação especial. (Carvalho, 2005, p.17) Não significa mantê-la inalterada, mas não se deve ignorar aqueles que necessitam dela.

Aqui se encontra uma das principais divergências da política de educação inclusiva pois fazer sociedade inclusiva não é sinônimo de matricular. Para se refletir a complexidade que implica a implementação de políticas públicas, é necessário ter em mente que ao se pensar em seres humanos a diversidade estará inerente. Não basta passar a régua e colocar todos dentro do mesmo contexto. Há subjetividades infinitas que precisam ser consideradas.

Mas como tornar prática uma política pública que considere as subjetividades de cada sujeito sem deixar de lado a igualdade de direito? Não é à toa que há cada vez mais a judicialização da educação, principalmente no que se refere à Política Nacional de Inclusão. É justamente por tais contrapontos e inúmeras formas de interpretação dessa política que tantas famílias sem acesso ao direito que a lei preconiza sentem-se prejudicadas.

É aqui que pesquisadores e profissionais atuantes precisam estar atentos. A partir do olhar para o sujeito e o contexto que o mesmo está inserido que de alguma forma, se viabilizará a documentação das múltiplas realidades que existem no país frente a Política Nacional de Inclusão, sua efetividade prática e fatores atrelados a bons ou maus resultados.

A política legislativa, na maioria das vezes antecede a organização social para que a mesma ocorra. De fato, essa mudança de paradigma e processo que ocorre no caminhar dessa construção de como é fazer inclusão na prática já beneficiou incontáveis indivíduos. Porém, também é fato, que essa construção também vitimiza outros tantos evidenciando ainda mais a exclusão do sujeito nessa sociedade.

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender. (Carvalho, 2005, p. 24)

A Política Nacional de Inclusão tem inúmeros contrapontos, porém, a partir da declaração de Salamanca muitos avanços tem sido levantados. Segundo o Ministério de Educação, a partir de dados coletados do Censo Escolar em 1998 e 2012 foi possível perceber o crescimento de 143% (+483,1 mil) de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento.

Desses, em 1998, apenas 13% estavam no ensino regular. Já em 2012, 76% frequentavam classes comuns. No entanto, ao constatar o número de matrículas com o número de pessoas com deficiência no Brasil, cerca de 17,3 milhões de brasileiros, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 o número de estudantes no ensino regular é muito pequeno.

É claro que aqui, há a diferença nos dados de aproximadamente 10 anos entre o levantamento do PNS e do Censo Escolar divulgado pelo MEC. Mas se for considerado que cerca de 12 a 13% desse número (segundo soma da pirâmide etária brasileira estimada pelo IBGE de pessoas em idade escolar (de 0 a 14 anos), é possível evidenciar que ainda há muitas pessoas com deficiência sem o acesso à matrícula, ou seja, sem acesso à educação o que é muito grave.

Gadotti *apud* Carvalho (p.18) afirma que a educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Desta forma, fica ainda mais evidente que há a carência de Políticas Públicas que realmente atendam ao direito de acesso à matrícula com qualidade promovendo de fato acessibilidade a esse público em toda a sociedade, não apenas na escola comum.

Hoje, quando se trata de inclusão, prioriza-se o acesso ao currículo aos estudantes sem focar em suas dificuldades, e sim procurando, a partir de suas potencialidades, meios que proporcionem desenvolvimento. Tal perspectiva não beneficia apenas os estudantes público alvo da educação especial beneficia também toda a classe pois estimula entre os alunos e seus professores uma forma de cooperação em que estudante aprende com estudante, estudante aprende com professor e professor aprende com estudante gerando incontáveis percursos de aprendizagem.

É claro que não é tarefa simples, afinal, não é incomum ao encontrar colegas de profissão que relatem a dificuldade de articular com os professores quando se trata de inclusão. É por essas e outras queixas que a formação continuada se faz ainda mais fundamental nesse processo.

No contexto atual a legislação prevê que as Salas de Recursos Multifuncionais são um serviço que deve auxiliar tanto estudante, sua família e a escola neste

processo de inclusão escolar. Entendendo que tal professor possui formação inicial, porque não o capacitar para desenvolver formação em serviço por meio do trabalho colaborativo? Ainda não há estudos robustos sobre essa temática, mas pode ser uma alternativa de efetivar o processo de inclusão do público que hoje frequenta as escolas comuns de nosso país.

Por fim, em busca de um equilíbrio entre o ideal e o real, valorizando a diversidade do entorno, com alunos aprendendo com o meio e com seus pares em que experienciem diversos saberes e fazeres, deixamos de lado a comparação e damos luz à observação inquieta e minuciosa de cada desabrochar do desenvolvimento no seu tempo e a seu tempo, cuidando, acolhendo e compartilhando diferentes jeitos de ser (Carvalho, 2005)

Desmistificando para incluir

Com base nos dados evidenciados na construção histórica do processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência, é possível compreender que todos os envolvidos devem estar presentes para que se efetive a inclusão. A partir desse entendimento surge um termo trazido de outras esferas para ser pensado e referenciado à inclusão.

Estudos recentes trazem a abordagem de múltiplas camadas de suporte (Multilayer Support System). Tal termo foi inspirado na política de atendimento ao cliente e na organização de serviços em diferentes setores ao longo das últimas décadas à medida que se tornou uma prática eficaz para lidar com situações de usuários de diferentes complexidades.

As variadas necessidades e subjetividades presentes no ambiente escolar, também podem ser mais eficazmente atendidas por meio de práticas colaborativas que envolvam diferentes profissionais. Dessa forma, pode-se fornecer o suporte necessário e eficiente de maneira escalonável respeitando as especificidades dos indivíduos.

Essas camadas são frequentemente organizadas hierarquicamente, em que a ideia é que as demandas iniciais sejam atendidas inicialmente na camada mais simples e, se necessário, encaminhados para camadas mais especializadas. Cada camada é composta por pessoas ou sistemas com habilidades e conhecimentos

específicos para atender as demandas vinculadas às subjetividades dos casos estabelecidos.

Tal estratégia implica a adoção de uma abordagem coletiva, com base em princípios compartilhados e uma filosofia mútua, visando objetivos comuns. A educação tem se transformado de inúmeras maneiras principalmente no que se refere aos entendimentos do que é a educação inclusiva, e essa é mais uma constatação dessa mudança constante.

Mendes *et al* (2023) destaca em sua recente obra que é necessário pensar nesta arquitetura multicamadas na classe comum e para isso, refletir quem são os estudantes público alvo da educação especial que estão em contexto escolar e quais são seus reais níveis de suporte. Dessa forma, a autora revela em sua obra que, em geral, os estudantes (PAEE) de uma classe podem ser divididos em três grupos.

No grupo A encontram-se cerca de 80% desses estudantes com dificuldades leves e específicas. Para tais estudantes o ensino não precisa ser diferenciado pois com pequenas alterações, principalmente metodológicas, os mesmos já conseguiriam acompanhar a classe.

Já no grupo B, cerca de 15% apresentam dificuldades acadêmicas e desenvolvimentais. Dessa forma, tais estudantes necessitam de, para além do ensino comum, serviços especializados e alguns métodos diversificados (braille, comunicação suplementar/alternativa, etc) ou ainda o uso de tecnologias assistivas para favorecer seu processo de inclusão na classe comum.

Por fim, o grupo C, são aqueles que necessitam de um elevado nível de suporte pois necessitam de intervenções intensivas e prolongadas envolvendo não apenas a equipe escolar, mas sim, outras esferas. Para esse público, sim, pode se pensar em currículo flexibilizado e contar com profissionais de apoio *in loco*.

Sendo assim, ao planejar uma aula para uma turma heterogênea é necessário levar em consideração múltiplas formas de construir o saber de forma que atenda o maior número de estudantes possível, conforme prevê o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) mas há também de se considerar que, em alguns momentos, haverá também a necessidade de adaptar conteúdos, elaborar estratégias e materiais diversificados de forma com que o estudante de fato tenha acesso àquele currículo.

Nada disso é feito de forma informal ou impensada. Pelo contrário, todas as ações devem ser previstas (a partir do levantamento do nível de suporte que aquele sujeito necessita em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana) que se denomina como Plano de Ensino Individualizado.

É a partir desse documento, que o estudante que demanda de um nível de suporte mais intensivo terá garantido o acesso ao currículo, a adaptação e, conseqüentemente à aprendizagem. Sabendo da complexidade que é pensar em um ensino tão personalizado em locais de trabalho, muitas vezes, insalubres, o papel do professor da Sala de Recursos como fortalecedor dessa rede de apoio entre estudante, escola e família se mostra ainda mais valioso.

Com isso, a tecitura do sistema de suporte à inclusão escolar deve ser formada por diferentes profissionais com formações específicas para colaborar no processo de ensino e aprendizado dos estudantes. O conjunto de profissionais ideal para compor esse sistema se dá primeiramente com os profissionais que atuam diretamente na escola: os professores da sala comum, professores bilíngües (no caso de estudantes com deficiências sensoriais), professores da educação especial e profissionais de apoio à inclusão escolar.

Como outra camada que constitui essa teia de relações encontra-se os profissionais da equipe multiprofissional (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros) não deixando de lado, a importância da participação da equipe gestora e outros profissionais que sejam necessários para dar suporte a esses alunos e que atuem de diferentes modos com esses estudantes. (Lopes & Mendes, 2023).

Dessa forma, Mendes *et al* (2023) prevê que nas multicamadas do sistema de suporte é necessário que haja responsabilidade coletiva, abordagem proativa, compromisso com a sistematização dos procedimentos assim como com a cultura colaborativa pois assim, juntamente com o apoio da formação continuada e práticas colaborativas entre profissionais da educação especial e seus pares, os docentes possam criar e encontrar práticas, metodologias e conceituações inovadoras.

Entendendo que diferentes agentes são necessários para se efetivar o processo de inclusão, e considerando a subjetividade dos seres humanos envolvidos no processo, Freire (2001, p.98) explica que o grande problema do educador não é

discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.

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

Dentre as práticas inovadoras que consideram tais subjetividades, encontra-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) termo o qual, também 'importado' de outros setores, vem a corroborar para que exista uma prática equânime e favorecer a acessibilidade à educação de todos os educandos.

Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular "tamanho único". Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento. (Bock, 2019, p.37)

Dessa maneira, para favorecer a aprendizagem dos estudantes de sua classe, independente de suas condições, o docente precisa, em seu planejamento, identificar e buscar remover as barreiras tanto do currículo como da didática.

Utilizando como metodologia estratégias pedagógicas variadas desde o início de suas aulas até os momentos de avaliação pode promover oportunidades de acesso para todos os estudantes. Com essa variedade de modos de apresentar e compartilhar conceitos e experiências, respeita-se o estilo de aprendizagem de cada um durante todo o processo. Bock (2019) reitera ainda que ao ofertar diferentes caminhos para o aprendizado e valorizar os potenciais dos estudantes, o DUA reconhece seu protagonismo na aprendizagem escolar e promove a justiça social nesse contexto.

Em consonância com o que se prevê no DUA, o 'ensino diferenciado' e a 'aprendizagem colaborativa' também são medidas que gradativamente vem tomando força ao longo dos anos.

À medida em que a Constituição Federal de 1988 do Brasil previu, embasada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Artigo 26, a previsão de uma escola de qualidade para todos, houve uma rápida ampliação do acesso à educação, no entanto, os movimentos e práticas educacionais permaneceram (e permanecem) arraigadas à um contexto histórico anterior.

Com os sistemas educacionais mais abertos à população em geral e as políticas de inclusão escolar, ficou ainda mais evidenciada a dificuldade das escolas em se ajustarem aos desafios contemporâneos principalmente no que se refere à garantia de uma escola/educação de qualidade para todos os estudantes independente de suas condições sociais, físicas ou intelectuais.

A Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) foi amplamente estudada por Tomlinson desde o ano 1999 até os dias atuais. Em seus estudos, a autora fundamentou tal abordagem contextualizando cinco ações básicas para que seja possível se efetivar o ensino diferenciado.

Ao se deparar com a classe, o professor, primeiramente precisa conhecer seus alunos, como aprendem e em que contextos sociais vivem. Esse ponta pé inicial é primordial para se pensar em tal diferenciação de ensino. Para isso, é necessário prever em seu planejamento a avaliação contínua. Durante os processos avaliativos serão considerados o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem. (Santos, Mendes, 2021)

(...) Os níveis de preparação dos alunos permitem que o professor planeje o ensino, adequadamente, para que esteja de acordo com suas habilidades atuais, possibilitando seu avanço. Cabe destacar que os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes no conteúdo do currículo e isso requer ajuste entre padrão de entrega das tarefas, conteúdos, tipos de comunicação e nível de desempenho requerido para o aluno (Santos, Mendes, 2021, p. 43)

A abordagem do ensino diferenciado também pressupõe que para aprender precisa haver emoção, precisa haver interesse e motivação para tal. Compreender qual melhor caminho percorrer para utilizá-lo como pano de fundo para aprendizagem

é essencial. Nesse trajeto inúmeras possibilidades podem ser elencadas abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

Nesses percursos investigativos, as autoras destacam que o professor ao buscar conhecer seus estudantes e seus estilos de aprendizagem promove, conseqüentemente, a reflexão dos próprios atores como agentes de sua aprendizagem. Dessa forma, ao analisar cuidadosamente os resultados obtidos das avaliações, é possível buscar formas de se trabalhar diferenciadamente com o ensino.

Responder com diferenciação significa organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos, sem deixar de considerar o conteúdo do currículo de base comum, levando em consideração o fato de que toda diferenciação deve ser realizada a partir do nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, os quais são identificados pelo professor no processo de conhecer os alunos. (Santos, Mendes, 2021, p. 44)

Dessa maneira, evidencia-se que a busca por uma educação de qualidade para todos os alunos demanda a adoção de práticas colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o ensino regular e metodologias ativas. O ensino tradicional, focado na média da turma, revela-se inadequado ao lidar com a diversidade e heterogeneidade presentes nas salas de aula, especialmente quando se trata dos alunos do público-alvo da educação especial.

A proposta da AED, visa estabelecer um ambiente que promova a felicidade, conforto, aceitação e apoio aos alunos em seus processos de aprendizagem ajustando o conteúdo, os processos e modos de avaliação a fim de atender às necessidades específicas de cada aluno.

Cabe destacar que, ainda que a diferenciação leve em consideração cada estudante como indivíduo, isso não induz, necessariamente, a uma abordagem individualizada do ensino, mas sim, a uma maneira de acompanhar o indivíduo no coletivo de sua turma. Além disso, acrescenta-se o fato de que, na prática, é preciso que os fatores orientadores e os elementos de diferenciação do ensino sejam articulados. (Santos, Mendes, 2021, p. 44)

No contexto das práticas colaborativas, destaca-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para equilibrar objetivos acadêmicos com habilidades funcionais, priorizando conteúdos conforme a necessidade. Enquanto os alunos superdotados podem se beneficiar de desafios mais elevados, os alunos com

deficiências encontram no PEI uma ferramenta para personalizar a abordagem educacional.

Dessa forma, a literatura destaca estratégias, como a Consultoria colaborativa escolar, Sistema de Suporte Multi Camadas (SSMC), Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED) que buscam, baseados na colaboração, atender às necessidades diversas dos estudantes. Neste contexto, tais possibilidades de atuação não se opõem pois podem ser integradas para promover estratégias mais eficazes uma educação inclusiva e de qualidade.

Conclusão

A inclusão na educação é um tema de grande relevância e complexidade na sociedade contemporânea. Ainda existem lacunas significativas no processo formativo inicial dos professores em relação à educação inclusiva, evidenciando a necessidade de um olhar mais atento e direcionado para essa questão.

A análise das legislações relacionadas à Educação Especial mostrou que há uma expectativa clara de que as instituições educacionais implementem métodos que eliminem as barreiras ao aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades. No entanto, o abismo entre o que a lei prevê e o que se pratica no ambiente escolar ainda é evidente, destacando a urgência de mais produções e pesquisas acadêmicas sobre as melhores estratégias para promover a inclusão efetiva.

Diante desse cenário, é fundamental investir em processos de formação continuada em serviço que promovam a colaboração entre profissionais que atuam na escola e fora dela. Essa abordagem colaborativa pode contribuir significativamente para a implementação de práticas inclusivas mais eficazes e para o desenvolvimento de competências que favoreçam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais dessa forma, desmitificando para então incluir.

A compreensão mais aprofundada sobre a efetividade das práticas colaborativas e dessas metodologias inovadoras no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE) devem ser amplamente estudadas. Espera-se que tais estudos forneçam insights significativos sobre o

conhecimento, atitudes e experiências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em relação a essas práticas.

Afinal, as percepções e desafios enfrentados pelos envolvidos nesse processo pode fornecer orientações valiosas para o desenvolvimento de estratégias de apoio mais eficazes e sustentáveis.

Por fim, o presente artigo ressalta a importância de estabelecer novas rotas de pesquisa e ação para promover uma educação mais equânime e inclusiva. Ao integrar teoria e prática, e ao fornecer diretrizes claras e estratégias concretas para os profissionais da educação, podemos avançar na construção de uma sociedade mais justa em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância**. 2019. 391 f. Tese de Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Orientador: Marivete Gesser. Coorientador: Adriano Henrique Nuernberg.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GANDRA, Alana. **Pessoas com deficiência em 2019 eram 17,3 milhões** Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/pessoas-com-deficiencia-em-2019-eram-173-milhoes> Acesso em: 15 fev. 2024

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-043-6>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-043-6>. Acesso em: 24 out. 2023.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, 28, e280081. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>

SANTOS, Keisyani Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. (2021). Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, 22(66), 40. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD, 1999.

Recebido em 28/04/2024

Versão corrigida recebida em 20/07/2023

Aceito em 10/10/2024

Publicado online em 16/12/2024