

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PEI) E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Deborah Lauriane da Silva Sousa¹

RESUMO

O movimento pela inclusão no Brasil trouxe diversos avanços no que se refere à inserção de estudantes com deficiência no espaço escolar, todavia os investimentos pedagógicos e nas habilidades cognitivas destes alunos ainda são escassos, tendo em vista a dificuldade de implementar práticas diversificadas e individualizadas de ensino. Diante disto, esta pesquisa objetiva discutir sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia para a inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial. A metodologia teve abordagem qualitativa, tipo de pesquisa exploratória e bibliográfica. Como referencial teórico utilizou-se os estudos de GLAT, 2013; MASCARO, 2018; NASCIMENTO, REDIG, 2019; NUNES, MADUREIRA, 2015; PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017; TANNÚS-VALADÃO, MENDES, 2018; ZERBATO, MENDES, 2018; MEYER, ROSE, GORDON, 2014. Através desta pesquisa foi possível discutir os conceitos de DUA e do PEI, bem como constatar através dos estudos supracitados que o DUA se apresenta como uma estratégia eficaz para o ensino em turmas diversas, e o PEI como estratégia para personalização de ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais e deficiência.

Palavras-chave: Planejamento Educacional Individualizado, Desenho Universal Para Aprendizagem, Inclusão Escolar, Estratégias de Ensino.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) trouxe a necessidade de uma reestruturação dos sistemas de ensino e na formação dos professores, pois desloca o foco da deficiência do estudante para a estrutura e organização pedagógica da escola, bem como evidencia as lacunas na formação docente para atuação em turmas com indivíduos com condições de aprendizagem diversas.

Existem progressos referentes ao acesso e ao direito à presença no ensino regular para as pessoas com deficiência, mas é preciso avançar na proposição de políticas e práticas que garantam não apenas o ensino de habilidades funcionais, de vida diária, e matrícula na escola, mas a necessidade de se garantir ao estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE) o acesso ao currículo e a aprendizagem.

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Rio das Ostras – RJ, deborah.laurianny@hotmail.com;

A legislação brasileira (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) garante e reforça a relevância de um projeto pedagógico que atenda as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência a partir de serviços, flexibilizações e adaptações necessárias.

Sendo assim, o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser significativa para todos os educandos, sendo capaz de identificar e eliminar barreiras, assegurar presença, participação e sucesso escolar a todos, propondo práticas de ensino-aprendizagem para todos os estudantes (com deficiência, ou não) a partir da sua individualidade.

Segundo Beyer (2009) uma escola que se propõe ser inclusiva não produz demarcações de espaço entre os “normais” e “especiais”, ou “incluídos”. Para a abordagem inclusiva não há dois grupos de estudantes, mas apenas crianças e adolescentes que compõem a escola e que apresentam necessidades educacionais variadas.

O mesmo autor aponta a necessidade de se pensar práticas que flexibilizem o ensino regular para todos, mas sem deixar de lado a necessidade de personalização do ensino para os estudantes público alvo da educação especial. Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por meio de diversos estudos (MEYER, ROSE, GORDON, 2014; NUNES E MADUREIRA, 2015; ZERBATO, MENDES, 2018) tem se apresentado como uma possível estratégia de ensino e aprendizagem que pode promover a inclusão escolar.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p, 150) “o DUA consiste em um conjunto de princípios [...] que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não.”

Aliado ao DUA é necessário viabilizar um planejamento mais específico para os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais mais complexas e que precisarão de um Plano Educacional Especializado (PEI).

O Plano Educacional Individualizado é um programa de ações e intenções, contínuo e vivo, que serve tanto para os estudantes e família, como para os professores com a finalidade de embasar seu trabalho escolar. Segundo Mascaro (2018) o PEI revela-se como uma estratégia pedagógica compatível com uma escola inclusiva, pois não serão os estudantes que precisarão se modificar para aprender; e sim as metodologias que deverão se adequar ao perfil dos mesmos.

A relevância esta pesquisa se encontra na necessidade de fomentar discussões sobre práticas diversificadas e personalizadas de ensino a partir de um planejamento personalizado aliado aos princípios do DUA possibilitando assim impactos na inclusão escolar.

Este estudo objetiva discutir sobre o PEI e o DUA como estratégia para a inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial. Entre os autores que foi possível estabelecer um diálogo teórico, destacamos os seguintes: (GLAT, 2013; MASCARO, 2018; NASCIMENTO, REDIG, 2019; NUNES, MADUREIRA, 2015; PLETSCHE, SOUZA, ORLEANS, 2017; TANNÚS-VALADÃO, MENDES, 2018; ZERBATO, MENDES, 2018; MEYER, ROSE, GORDON, 2014).

METODOLOGIA

Para a consecução deste trabalho, escolheu-se a abordagem qualitativa, visto que se apresenta como a mais adequada aos objetivos desta pesquisa. Segundo Oliveira (2007) a abordagem qualitativa conceitua-se como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a literatura pertinente ao tema.

Esta pesquisa é do tipo exploratória e bibliográfica. A primeira segundo Gil (2002, p. 41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

Já a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, obedecendo os seguintes passos: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto, e redação do texto. (GIL, 2002)

A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para ampliar esta discussão vale corroborar com a diferenciação que Redig, Mascaro e Dutra (2017) realizam sobre os conceitos de deficiência e necessidades educacionais especiais. Elas apontam que Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) a deficiência é caracterizada como um impedimento a longo prazo de natureza biológica, e que em interação com barreiras no ambiente, pode restringir ou impedir a participação plena desta comunidade. Enquanto que as Necessidades Educacionais Especiais (GLAT, BLANCO,

2013) englobam as características individuais do estudante e o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui.

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, é importante frisar que necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do estudante à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara. (GLAT, BLANCO, 2013, p. 26)

A partir da discussão das autoras supracitadas entende-se que a criança com deficiência possui seus impedimentos de ordem orgânica, mas que para pensarmos a inclusão escolar destes indivíduos é necessário identificar suas necessidades educacionais especiais, sua condição individual, suas demandas em relação à sua aprendizagem no contexto em que é vivida.

Todavia, quando falamos de inclusão escolar entendemos que o acesso não é suficiente, pois a inclusão escolar tem como princípio todo um reordenamento dos sistemas de ensino a fim de promover a educação para todos, sem discriminação. Segundo Glat (2013) esse modelo tem como base a ideia de que todos os estudantes, independente de sua condição, possam ser acolhidos nas escolas regulares, e que estas é que devem se adaptar para atender às suas necessidades.

Em síntese, a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. (NUNES, MADUREIRA, p. 31,32, 2015)

O poder público tem lançado no decorrer dos anos diversos documentos oficiais e leis (BRASIL, 1996; 2008; 2012; 2015) que orientam e subsidiam a educação especial na perspectiva inclusiva.

Mas para uma inclusão eficaz acontecer é necessário avançarmos do plano das intenções e documentos políticos para ações práticas que atendam as diversas demandas dos estudantes, oferecendo-lhes situações ricas de aprendizagem. Importante mencionar também

que esse rompimento com os modelos tradicionais de ensino em prol de um ensino inclusivo beneficia a todos os estudantes (PAEE, ou não). (ZERBATO E MENDES, 2017).

Pesquisas (NUNES, AZEVEDO, SCHMIT, 2013; PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017) tem apontado como barreiras que impactam na inclusão escolar, sobretudo de estudantes com autismo e deficiência intelectual, a escassez de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares, limitando assim a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

De acordo com um estudo realizado com mães de estudantes com autismo (SOUSA, 2016) foi possível identificar que a escola regular tem sido um espaço para desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, comunicativos e de interação, mas no que se refere ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e ao acesso ao currículo escolar, ainda há um reduzido investimento pedagógico, que se deve, segundo relato da mãe, às baixas expectativas em relação ao estudante, devido ao preconceito incentivado pelo rótulo decorrente da leitura limitante do diagnóstico de autismo.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) reiteram por meio de uma análise da literatura científica que a maioria dos estudantes matriculados em salas de aula comuns não estão inseridos em processos de ensino e aprendizagem adequados, sobretudo pela falta de acesso ao currículo.

Ao analisar estes impedimentos concluímos que as práticas pedagógicas têm se contraposto ao discurso inclusivo dos professores na escola. Existe uma prática excludente que convive simultaneamente a um discurso inclusivo. Segundo Nunes (2018) existe um sofrimento docente neste sentido, os profissionais que atuam com estudantes com autismo no ensino comum, relatam o sentimento de impotência.

Isto se deve às lacunas da formação inicial e em serviço dos professores especialistas e professores do ensino comum que atuam com turmas altamente diversificadas em termos de características, personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesse dos estudantes.

A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, e implica necessariamente tempo. (NUNES, MADUREIRA, p. 133, 2015)

As autoras supracitadas refletem sobre a importância da reflexão (ZEICHNER, 2008) e apropriação do conhecimento pelo professor (FERNANDES, FRANCO, 2016). Acrescenta-se a essas discussões as contribuições de Rodrigues e Rodrigues (2011) que

explícita à necessidade de adotar uma atitude de investigação como estratégia de formação docente. Para ele “um professor preparado para usar dados de investigação será certamente capaz de melhor cuidar do seu desenvolvimento profissional” (p. 55, 2011).

Esta formação deve acontecer com a troca entre pares, através de uma reflexão crítica sobre as práticas de sala de aula. É preciso se investir em um trabalho colaborativo entre todos que estão envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Os professores tanto do Ensino Comum e da Educação Especial precisam ter encontros que viabilize trocas e planejamentos com ênfase nas necessidades dos estudantes com objetivos relacionados à escolarização do estudante público da educação especial (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017).

Além disso, os cursos de formação docente devem contemplar a discussão de novas formas de ensino que favoreçam a individualização do processo de ensino-aprendizagem para que os educandos possam aprender a partir de suas potencialidades e dificuldades, tendo alguma deficiência ou não. (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017)

Desse modo, para garantir o acesso não apenas à matrícula, mas também ao currículo, é indispensável a “identificação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa a transição do paradigma centrado no estudante para o paradigma centrado na escola” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 29)

Um das abordagens que tem ganhado notoriedade no Brasil como uma forte tendência de ensino inclusivo chama-se Desenho Universal para Aprendizagem, DUA.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM - DUA

Em 1984, David Rose, Anne Mayer e seus colegas criam o Center for Applied Special Technology (CAST). A equipe veio da área clínica, e atuavam com crianças com dificuldades de aprendizagem, a princípio tentaram desenvolver um trabalho a partir dos diagnósticos, auxiliando os estudantes a superar suas dificuldades e comprometimentos. Contudo, com o decorrer do trabalho eles concluíram que ao invés de ajuda-los a superarem as barreiras que encontravam, a equipe deveria ajudar escolas e educadores a diminuir ou eliminar essas barreiras. Isso levou à compreensão de que o problema não eram os estudantes com suas especificidades, mas o currículo. E por currículo entende-se: os objetivos, os métodos de ensino e os materiais (MEYER, ROSE, GORDON, 2014).

Com toda essa bagagem de experiências, nos anos 90, a equipe preconiza o conceito do Universal Design for Learning (UDL), conhecido no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

O DUA baseia-se na pesquisa em neurociência, educação e novas tecnologias digitais com o objetivo de projetar ambientes de aprendizagem flexíveis à diversidade de estudantes e suas necessidades (MEYER, ROSE, GORDON, 2014).

O DUA corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao currículo que procura reduzir as barreiras ao ensino e aprendizagem de todos os estudantes, tendo alguma deficiência ou não. Permite ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que contemple todos os estudantes a partir do desenvolvimento de planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos estudantes, considerando o que aprendem, como aprendem, e porque aprendem. (NUNES E MADUREIRA, 2015)

Infelizmente muitos estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais em virtude de várias barreiras metodológicas no contexto da aprendizagem não tem acesso ao currículo. A escola ainda planeja suas ações de forma padronizada para uma turma que uniforme. Não existe homogeneidade na escola, e muito menos um estudante ideal, um mesmo estilo de aprendizagem. (RIBEIRO, AMATO, 2018) Desse modo se faz urgente discussões e elaboração de currículos flexíveis e acessíveis a fim de atender a diversidade de características dos estudantes. (NASCIMENTO, REDIG, 2019)

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se apresenta por meio de diversas pesquisas internacionais e nacionais como uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem que possibilita a flexibilização do processo de ensino, permite aos estudantes formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e reduz a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo para um ensino inclusivo. (NUNES, MADUREIRA, 2015)

A perspectiva do DUA faz o caminho inverso que é realizado frequentemente no currículo para estudantes público alvo da educação especial, em que os professores pensam em uma adaptação específica (na maioria das vezes desarticulada de um planejamento individualizado) para um estudante particular, em determinada atividade. De acordo com o DUA os professores pensam formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes. Ao definir materiais concretos para ensino de conceitos matemáticos para um estudante cego, não apenas este, mas todos os estudantes da turma podem utilizar estes materiais. (ZERBATO, MENDES, 2018)

Pesquisas (ZERBATO, MENDES, 2018; BOCK, GESSER, NUERNBERG, 2016; PLETSCHE, SOUZA, ORLEANS, 2017; RIBEIRO, AMATO, 2018) que discutem sobre o DUA problematizam as adaptações curriculares, pois na prática este conceito tem produzido na sala de aula um currículo simplificado e descontextualizado do conhecimento, onde as adaptações que ainda são realizadas acontecem sem um planejamento e focando apenas na temporalidade e no “remendo” de atividades didáticas.

Essas práticas mais excluem do que incluem, pois reproduzem uma educação baseada na falta, e nas limitações de ordem orgânica. O DUA por sua vez vence esta lógica, pois o foco se desloca do impedimento, para as diversas formas de aprender dos estudantes, beneficiando todos os estudantes, pois proporciona uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, promovendo diferentes formas de expressão do conhecimento, e engajamento para aprendizagem (ZERBATO, MENDES, 2018). O DUA não visa apenas os recursos que eliminam barreiras, mas projeta um currículo acessível e diversificado, e dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular. (BOCK, GESSER, NUERNBERG, 2018)

O DUA se fundamenta em três princípios para o desenvolvimento de currículos acessíveis e práticas pedagógicas inclusivas. O primeiro princípio do DUA tem como objetivo proporcionar múltiplos meios de envolvimento, e estimular a motivação para aprendizagem. O segundo proporciona múltiplos meios de representação, ou seja, as informações são apresentadas em múltiplos formatos para que todos tenham acesso. O último princípio proporciona múltiplos meios de expressão, pois permite formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos estudantes. Este último princípio pode ser relacionado com a avaliação da aprendizagem (ZERBATO, MENDES, 2018; NUNES, MADUREIRA, 2015).

Para avançar nestas discussões é importante destacar que o DUA não se configura uma receita de bolo, ele apresenta princípios que dão suporte no planejamento docente para inclusão. São quatro os componentes que devem ser flexibilizados de acordo com o DUA: objetivos, avaliação, métodos (devem estar de acordo com cada princípio do DUA) e materiais. (PRAIS, ROSA, 2016; RIBEIRO E AMATO, 2018)

Com a aplicação na sala comum de todos os princípios do DUA, ainda haverá a necessidade de avaliar as necessidades educativas mais complexas de alguns estudantes PAEE, e desse modo, será importante pensar em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) a fim de definir possíveis acomodações nos objetivos de ensino, e suportes individualizados. Vale destacar que esse suporte não será necessário em todo

momento, pois em sala de aula comum o professor pode planejar seu ensino baseado no DUA o que pode contemplar algumas habilidades destes estudantes. Além disso, os suportes individualizados não precisam ser definitivos e nem exclusivos dos estudantes PAEE, pois ao diversificar os materiais de ensino para a turma inserindo materiais concretos que seriam apenas para o estudante PAEE, os demais estudantes da turma são contemplados e beneficiados. (ZERBATO, MENDES, 2018)

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

A escolarização de estudantes PAEE requer além de um currículo flexível, um planejamento que possibilite uma aprendizagem significativa. No Brasil existem documentos oficiais a partir dos anos 2000 (BRASIL, 2000; 2009; 2009) que citam um plano educacional, mas apresenta-se com diversas nomenclaturas, tais como plano de atendimento educacional especializado, plano de atendimento individualizado, entre outros.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) estes planos eram preenchidos por mera formalidade, e seu domínio centrava-se nas ações do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto que o ensino na sala comum ficava negligenciado.

Isto é preocupante, pois o estudante, durante o ano letivo, passa a maior parte do tempo com os professores do ensino comum, evidenciando a necessidade de se estruturar no cotidiano escolar formas de colaboração entre os docentes da turma comum e educação especial. (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017)

Diante disto, estudos (PLETSCH, SOUZA, ORLEANS, 2017; NASCIMENTO, REDIG, 2019; MASCARO, 2018) apontam que o Plano Educacional Individualizado (PEI) se evidencia como estratégia diferenciada de ensino, proporciona a reformulação da prática docente, insere na cultura escolar o trabalho colaborativo, e tem sido incorporada nos discursos e nas práticas docentes como um dos caminhos para efetivar a inclusão escolar.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018) o PEI pode ser conceituado como um documento ou registro que possui a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Para Pereira e Nunes (2018) o PEI também pode ser concebido como um mapa educacional, pois descreve o nível atual de desempenho do estudante e os objetivos educacionais de curto e de longo prazo, pareados com o currículo destinado ao ensino regular.

O alcance dos objetivos escolares é favorecido por meio da individualização do ensino e avaliação a fim de se adequar às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do estudante.

Desse modo, o PEI beneficia a todos, professores e estudantes, mas precisa ser continuamente revisto e se necessário reformulado à medida que o estudante vai se desenvolvendo, e suas necessidades educacionais especiais vão se modificando. (NASCIMENTO, REDIG, 2019)

Para isso é preciso que o PEI esteja contextualizado e faça parte de todas as demais propostas da escola. O desafio consiste em formar professores que sejam capazes de relacionar os conteúdos acadêmicos, as demais práticas curriculares do estudante com deficiência e que atenda as demandas percebidas e traçadas no PEI, avaliando o estudante com deficiência a partir do seu próprio desenvolvimento e das metas traçadas no PEI, ao invés de compará-lo com os demais colegas. (REDIG, MASCARO, DUTRA, 2017)

No que se refere à utilização do PEI para estudantes com autismo, a pesquisa de Pereira e Nunes (2018) revelam a eficácia deste programa, a partir de uma perspectiva colaborativa. As autoras apontam ganhos nas habilidades acadêmicas e funcionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa bibliográfica foi possível discutir os desafios da educação inclusiva no Brasil no que se refere aos investimentos pedagógicos e de acesso ao currículo aos estudantes público alvo da educação especial e a necessidade de propor novas estratégias de ensino que atendam a individualidade de cada aluno através de um ensino diversificado.

Diante disto, concluiu-se que o DUA se apresenta como uma estratégia eficaz para o ensino em turmas diversas, e o PEI como estratégia para personalização de ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais e deficiência. Todavia, por meio de um levantamento das produções acadêmicas no Brasil, constatou-se que ainda não há publicações que discutam de forma conjunta o PEI aliado ao DUA com vistas à inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial. Isto abre espaço para novas pesquisas a fim de abrir novos espaços de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 73-81.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016, Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100011>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2020

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (lei Berenice Piana). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 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 República Federativa do Brasil, Seção 1. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 out. 2020

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, G. F. G. FRANCO, S. A. P. Apropriação do conhecimento como elemento de transformação do trabalho educativo. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 2191-2204, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8752>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8752>. Acesso em: 06 out. 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar, Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar, Rio de Janeiro: 7Letras, 2013. p. 15-35

MASCARO, C. A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. Revista Espaço Acadêmico, n. 205, ano XXVIII, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/43318-Texto-do-artigo-Mascaro-PEI.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MEYER, A., ROSE, D. H., GORDON, D. Universal design for learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014

NASCIMENTO, V. L. do N. REDIG, A. G. Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: individualização do ensino. X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, 01 a 04 de julho de 2019. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/06/DIALOGANDO-SOBRE-AS-ESTRATEGIAS....pdf> . Acesso em: 05 out. 2020.

NUNES, C; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Invest. Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2020.

NUNES, D. R. de P. DE AZEVEDO, M. Q. O. SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. – Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

PEREIRA, D. M. NUNES, D. R. DE P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo, Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33048>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 23 set. 2020

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS. L. F. A diferenciação curricular e o Desenho Universal na Aprendizagem como princípios para a inclusão escolar, Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PRAIS, J. L. de S. DA ROSA, V. F.. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: Planejamento de Atividades Pedagógicas para Inclusão, Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, 18 n. 2, p. 166-182, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005/12595>. Acesso em: 10 out. 2020.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; DUTRA, F. B. da S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, p.33-44 – Edição Especial, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 02 set. 2020.

RIBEIRO, G. R. de P. S. AMATO, C. A. de L. H. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem, Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. São Paulo , v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>.

RODRIGUES, D. RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

SOUSA, D. L. da S. S. O diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TANNÚS-VALADAO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países, *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

ZERBATO, A. P. MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v.22, n. 2, p. 147-155, abr./ jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 18 ago. 2020.