

**Propostas para o ensino na Educação Especial:
contribuições do campo acadêmico brasileiro**

**Proposals for teaching in Special Education:
contributions from the Brazilian academic field**

**Propuestas para la enseñanza en Educación Especial:
contribuciones del campo académico brasileño**

Rosana de Castro Casagrande*

 <https://orcid.org/0000-0001-8341-6199>

Jáima Pinheiro de Oliveira**

 <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo sistematizar as principais propostas para o ensino na Educação Especial, no âmbito de seu campo acadêmico, no Brasil. O referencial teórico fundamenta-se em Bourdieu (2004a) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), Hey (2008) e em pesquisas anteriores (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022) sobre o campo acadêmico da Educação Especial. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica. Como resultado, um conjunto de propostas dos agentes do campo foi encontrado e organizado em duas categorias, assim denominadas: 1. Propostas mais amplas: Acessibilidade, Sistema de Suporte Multicamadas, Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar; e 2. Propostas mais específicas: Desenho Universal para a Aprendizagem, Ensino Colaborativo, Diferenciação Curricular, Práticas Baseadas em Evidências, Plano Educacional Individualizado, Aprendizagem Cooperativa, Metodologias Ativas e Tecnologia Assistiva. As referidas propostas compõem as chamadas práticas inclusivas inovadoras atualmente recomendadas e que beneficiam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Os agentes do campo da Educação Especial disponibilizam, por meio de suas pesquisas, diversas produções que, em conjunto, indicam possibilidades para a efetivação da inclusão escolar.

Palavras-chave: Propostas de ensino. Educação Especial. Inclusão escolar. Campo acadêmico.

* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação. E-mail: <rosanaccasagrande@uepg.br>.

** Professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação. E-mail: <jaima.ufmg@gmail.com>.

Abstract: This research aimed to systematize the main proposals for teaching in Special Education, within the scope of its academic field in Brazil. The theoretical framework is based on Bourdieu (2004a) and Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), Hey (2008) and previous research (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022) on the academic field of Special Education. It is characterized as a study of a qualitative, exploratory nature and a bibliographic research type procedure. As a result, a set of proposals from field agents was found, organized into two categories, named as follows: 1. Broader teaching proposals: accessibility, Multi-layered Support System, School Inclusion Support Professionals; and 2. More specific teaching proposals: Universal Design for Learning, Collaborative Teaching, Curricular Differentiation, Evidence-Based Practices, Individualized Educational Plan, Cooperative Learning, Active Methodologies and Assistive Technology. These proposals make up the so-called innovative inclusive practices currently recommended, and which benefit everyone's learning and development. Agents in the field of Special Education provide, through their research, several productions that, together, indicate possibilities for achieving school inclusion.

Keywords: Teaching proposals. Special Education. School inclusion. Academic field.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo sistematizar las principales propuestas para la enseñanza en Educación Especial, en el ámbito de su campo académico en Brasil. El marco teórico se basa en Pierre Bourdieu (2004a) y Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), Hey (2008) e investigaciones previas (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022) sobre el campo académico de la Educación Especial. Se caracteriza por ser un estudio de naturaleza cualitativa, exploratoria y bibliográfica. Como resultado, fue encontrado un conjunto de propuestas de los agentes del campo, organizado en dos categorías así denominadas: 1. Propuestas más amplias: accesibilidad, sistema de soporte multicapas, profesionales de apoyo a la inclusión escolar; y 2. Propuestas más específicas: diseño universal para el aprendizaje, enseñanza colaborativa, diferenciación curricular, prácticas basadas en evidencia, plan educativo individualizado, aprendizaje cooperativo, metodologías activas y tecnología asistiva. Las referidas propuestas componen las denominadas prácticas inclusivas innovadoras actualmente recomendadas y que benefician el aprendizaje y desarrollo de todos. Los agentes del campo de la Educación Especial hacen disponibles, por medio de sus investigaciones, diversas producciones que, en conjunto, indican posibilidades para hacer efectiva la inclusión escolar.

Palabras-clave: Propuestas de enseñanza. Educación Especial. Inclusión escolar. Campo académico.

Introdução

O presente estudo tem por objetivo sistematizar as principais propostas para o ensino na Educação Especial, com perspectiva inclusiva, no âmbito do campo acadêmico brasileiro. Nele, destacamos as principais contribuições que esse campo tem fornecido para o processo de inclusão escolar dos estudantes que compõem o Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

O referencial teórico fundamenta-se em Bourdieu (2004a) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007) e sua teoria de campo. Também se baseia em pesquisas (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022) sobre o campo acadêmico da Educação Especial no país, que auxiliam na argumentação de que as produções dos agentes do campo acadêmico indicam contribuições significativas de propostas atuais de ensino no âmbito da Educação Especial, as quais indicam possibilidades de efetivação da inclusão escolar.

Este estudo assenta-se na seguinte problemática: Quais são as contribuições dos agentes do campo acadêmico brasileiro em relação às atuais propostas para o ensino na Educação Especial? E se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e procedimento do tipo pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2017). Como fonte de dados, foram selecionados agentes do campo acadêmico da Educação Especial e suas produções publicadas no período de 2018 a 2023, sobre propostas para o ensino na Educação Especial. Tais agentes compõem o campo acadêmico colaborando com seu aprimoramento e desenvolvimento, no qual desenvolvem

diversos tipos de bens acadêmicos, dentre eles produções científicas publicadas em revistas especializadas, em formato digital (*ebooks*), livros, entre outros.

Este artigo é formado por três seções. Na primeira seção, destacamos o *habitus*, o conceito e elementos importantes do campo acadêmico da Educação Especial; na segunda, descrevemos o método utilizado na pesquisa; e, na terceira, apresentamos as categorias das propostas de ensino. Por fim, concluímos com as considerações finais.

Produções do campo acadêmico da Educação Especial e suas contribuições para a efetivação da inclusão escolar

É possível afirmarmos que a Educação Especial se configura como um campo acadêmico abrangente, diversificado e demarcado por diferentes instâncias de institucionalização (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022). No espaço público do campo acadêmico, os agentes produzem, elaboram e publicam bens acadêmicos e participam de redes, nas quais são desenvolvidas relações objetivas e onde adquirem, por meio de aprendizagem, um sistema de estratégias. Tais estratégias Bourdieu (2004a) conceituou de *habitus*, um sistema moldado por meio de influências de outros campos, sendo os de maior expressão o político e o econômico. O *habitus* constitui-se de um sistema de disposições incorporadas e está relacionado a ações particulares de pensamento e ação dos agentes em um campo específico, nesse caso, o campo acadêmico. Nesse sentido, defendemos que os agentes do campo acadêmico da Educação Especial desenvolvem *habitus* voltados à produção de bens acadêmicos que contribuem para o campo e para ações direcionadas à efetivação da inclusão escolar.

Entendemos como campo acadêmico, com base na definição de Hey (2008), como o lugar ou espaço onde são elaborados e desenvolvidos os bens acadêmicos. Esse espaço é compreendido pelas universidades públicas e privadas. Como todo campo, o acadêmico possui autonomia relativa, pois, nele, as lutas possuem uma lógica específica, mesmo estando inseridas no espaço social e recebendo as influências das lutas econômicas, sociais, políticas, entre outras (Lahire, 2017; Wacquant, 2002, 2017).

No campo acadêmico, os agentes podem manifestar suas ações por meio da experiência, cedendo ou atendendo às regras de um jogo concorrencial ou, ainda, desenvolvendo estratégias adaptadas a “[...] uma infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever” (Bourdieu, 2004b, p. 21). Portanto, o *habitus* dos agentes do campo acadêmico da Educação Especial refere e reflete seus modos de pensar, agir e ser, ou seja, o modo como incorporam e desenvolvem suas ações e atitudes nesse espaço. Nele, há disputas de poder travadas pelos agentes, nem sempre evidentes e face a face, por meio das batalhas concorrenciais estabelecidas pela autoridade científica, verdade acadêmica e reconhecimento pelos pares, que, por sua vez, são capitais dos campos científico e universitário, com os quais o campo acadêmico estabelece relações (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b).

A emergência e o desenvolvimento do campo acadêmico da Educação Especial são resultantes de processos históricos, políticos, sociais, culturais, dentre outros, que envolveram e envolvem agentes empenhados na elaboração e no compartilhamento de diversos tipos de bens acadêmicos, entre eles as produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos, produções em eventos, livros em seus formatos diversos, entre outras). Tais produções são desenvolvidas no âmbito dos espaços acadêmicos, especialmente nas universidades públicas e/ou particulares, federais, estaduais e/ou municipais e publicadas em espaços de cunho acadêmico-científico.

Nos espaços das universidades, existem os Programas de Pós-Graduação (PPGs), os quais se constituem como importantes elementos do campo acadêmico da Educação Especial devido ao seu impacto na produção e na publicação de pesquisas, por meio de seus grupos e de suas linhas. Neles, há um conjunto expressivo de agentes que desenvolvem bens acadêmicos sobre Educação Especial, seja no âmbito dos PPGs acadêmicos e profissionais específicos quanto em outros, provenientes de áreas diversas do conhecimento. Apesar de escassos e insuficientes pela dimensão do país e suas demandas, há, atualmente, uma indicação de crescimento, mesmo que lento, no número de PPGs relacionados e específicos à Educação Especial e à Educação Inclusiva, como demonstram as produções de Casagrande (2020, 2021), Casagrande e Mainardes (2021a, 2024).

Destacamos que os agentes, especialmente aqueles que fazem parte de PPGs específicos de Educação Especial, vêm produzindo e publicando conhecimentos importantes, porém com pouco impacto nas ações referentes ao processo de inclusão no Brasil. Daí a necessidade de trabalhos que sistematizem e indiquem essas produções.

As revistas especializadas no campo acadêmico da Educação Especial são veículos de divulgação, compartilhamento e propagação de conhecimento voltado à Educação Especial. As pesquisas (Casagrande, 2020, 2021; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b; Mainardes; Casagrande, 2022) demonstram que, atualmente, há uma quantidade insuficiente de periódicos especializados em Educação Especial, por onde circulam produções acadêmicas, nas mais diversas áreas de conhecimento. Parte significativa dessas produções são decorrentes de PPGs em Educação e suas linhas de pesquisa voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva e a PPGs específicos de Educação Especial, como o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e aos Programas de Mestrado Profissional (Casagrande; Mainardes, 2024). A disseminação do conhecimento voltado à Educação Especial deve-se, em ampla escala, à publicação de produções acadêmicas em periódicos de diversas áreas de conhecimento, com destaque para as áreas de educação e saúde.

O Quadro 1 demonstra os periódicos especializados em Educação Especial no país. Podemos verificar a existência de apenas quatro deles, um número insuficiente se considerarmos a demanda do campo.

Quadro 1 – Periódicos especializados em Educação Especial (1987 a 2023)

ISSN	Nome do periódico	Data de criação	Qualis provisório (2017-2020)
1984-686X	Revista Educação Especial	1987	A2
1413-6538	Revista Brasileira de Educação Especial	1992	A1
2175-8050	Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos	1999	-
2358-8845	Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	2014	B1
2525-5932	Revista Educação Especial em Debate	2016	B1

Fonte: Elaborado por Casagrande (2023) com base nos dados da Plataforma Sucupira, de 2017 a 2020, e Lista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2022.

Apesar do número restrito de periódicos especializados em Educação Especial, há produções publicadas em revistas de áreas de conhecimento diversas, somadas à disseminação de conhecimento por outras vias. Como exemplo, citamos as *lives* e *podcasts* disponibilizados em aplicativos e canais de Instituições de Ensino Superior, PPGs, grupos de pesquisa e outros, na *internet*, que podem demonstrar um movimento, iniciado pela pandemia da covid-19, de aumento da disseminação virtual de conhecimento em Educação Especial.

Argumentamos que os agentes do campo acadêmico da Educação Especial contribuem significativamente na elaboração de bens acadêmicos, que nem sempre circulam e influenciam de

forma efetiva na tomada de decisões, no engajamento e na atuação da comunidade escolar, especialmente nas escolas públicas da Educação Básica e no âmbito da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Por um lado, identifica-se a ausência de produções que sistematizem as diversas contribuições para as práticas pedagógicas. Por outro, o acesso dos/as professores/as a essas produções acadêmicas é ainda limitado. Desse modo, argumentamos que é essencial sistematizar contribuições e produzir textos que possam contribuir para a reflexão dos/as docentes que atuam no contexto das práticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

É importante destacarmos no contexto deste estudo que o processo de inclusão escolar ganha força com a difusão da noção de uma escola inclusiva, perspectiva que se tornou um dos elementos mais importantes do pensamento educacional, internacionalmente, e, por isso, a expressão “Educação Inclusiva” passou a ser bastante utilizada nos últimos anos. Os princípios da Educação Inclusiva reconhecem que as diferenças fazem parte da constituição do ser humano e que uma escola pretensamente inclusiva respeita a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe. Nesse sentido, concordamos com autores e pesquisadores que afirmam que a Educação Inclusiva é um pressuposto político que indica o tipo de sociedade na qual desejamos viver. Em muitos lugares, os princípios que organizam essa perspectiva começaram a ser amplamente difundidos e defendidos por organismos internacionais e nacionais, desde as décadas de 1970 e 1980, mas, no Brasil, esse movimento teve menor repercussão antes da década de 1990, porque somente em 1988 foi promulgada uma nova Constituição com princípios democráticos.

Método

Este estudo, de natureza qualitativa e objetivo exploratório, teve como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, que, para Marconi e Lakatos (2017, p. 211), “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, visto que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagens, chegando a conclusões inovadoras”.

Como fonte de dados, foram selecionados agentes do campo acadêmico da Educação Especial e suas produções publicadas sobre propostas de ensino para a Educação Especial. Tais agentes compõem o campo acadêmico onde desenvolvem diversos tipos de bens, colaborando com seu aprimoramento e desenvolvimento. Para a seleção desses agentes, tivemos como critério principal indicadores dos elementos da constituição desse campo presentes nos estudos de Casagrande (2020) e Casagrande e Mainardes (2021a, 2021b) e a sua participação em: a) Programa público de Pós-Graduação acadêmico específico no campo, com mais de dez anos de implementação. Com esse critério, foi selecionado o PPGEs da UFSCar, em funcionamento desde 1978; b) liderança e/ou participação em grupos de pesquisa em funcionamento, cadastrados junto ao diretório de Grupos (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq); c) autoria ou coautoria na produção de artigos, livros, teses e dissertações sobre Educação Especial, com foco na temática relacionada a propostas de ensino para a Educação Especial com perspectiva inclusiva.

Foram consultados meios eletrônicos referentes aos principais *sites* de PPGs da área de Educação que possuem linhas de Educação Especial ou agentes desse campo e o *site* do PPGEs da UFSCar, a fim de verificar o quadro de docentes para, então, buscar as suas produções voltadas aos aspectos de ensino.

Em seguida, com a lista desses principais agentes, procedeu-se ao acesso no *site* da Plataforma Lattes (<https://www.lattes.cnpq.br/>), para verificar no currículo dos docentes suas

produções sobre propostas de ensino para a Educação Especial, com perspectiva inclusiva, publicadas no período de 2018 a 2023. O marco temporal dos últimos cinco anos foi escolhido, em razão de ser o parâmetro mais comum utilizado pelos PPGs e agências de fomento, para analisar a produção acadêmica e intelectual de docentes.

Além disso, foram visitados os *sites* dos periódicos que alocam as produções desses docentes e seguintes repositórios de busca: Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). Em relação às palavras-chave, optou-se por utilizar aquelas voltadas às práticas de ensino para a Educação Especial, com perspectiva inclusiva, a saber: “Educação Especial”; “Acessibilidade”; “Profissionais de apoio a inclusão escolar”; “Desenho Universal para a Aprendizagem”; “Ensino Colaborativo”; “Consultoria Colaborativa”; “Diferenciação Curricular”; “Plano de Ensino Individualizado”; “Aprendizagem Cooperativa”; “Tecnologia Assistiva”; e “Atendimento Educacional Especializado”. Esses descritores foram selecionados por serem considerados os mais próximos de aspectos de ensino relacionados à Educação Especial, com perspectiva inclusiva.

As publicações foram selecionadas e organizadas em duas categorias: 1. Propostas mais amplas para o ensino; 2. Propostas mais específicas para o ensino. Ambas se configuram em propostas universais de ensino para a Educação Especial, com perspectiva inclusiva, pois são aquelas que podem beneficiar a maioria dos estudantes que compõem o chamado PAEE:

- a) **Propostas mais amplas para o ensino na Educação Especial:** nessa categoria, foram incluídas produções científicas relacionadas a conceitos, aportes e apoio para o ensino, bem como ações que demandam suportes de outros setores, quais sejam: político, saúde e assistência social, além do setor educacional. Foram incluídas, também, produções que fornecem subsídios para o debate sobre a formação de professores com perspectiva inclusiva, considerando os avanços e os princípios de uma Educação Inclusiva e a necessidade de um compromisso ético e político por parte dos governos para assegurar a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças individuais no processo educativo (Oliveira; Oliveira, 2023).
- b) **Propostas mais específicas para o ensino na Educação Especial:** aqui consideramos produções que focalizam os princípios, as abordagens, os métodos e as estratégias que englobam ações, serviços, produtos, recursos, dentre outros e visam, fundamentalmente, promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes PAEE no contexto da inclusão escolar.

Para responder ao objetivo de sistematizar as principais propostas para o ensino na Educação Especial com perspectiva inclusiva, no âmbito do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, apresentamos o Quadro 2 com as principais referências encontradas nas buscas, considerando as categorias e as subcategorias de análise.

Quadro 2 – Categorias, termo e referências dos pesquisadores do campo acadêmico da Educação Especial (2018-2023)

Categoria	Termo	Pesquisadores/anos de publicação
Propostas mais amplas	Acessibilidade	Freitas (2020, 2023); Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023); Piccolo (2023); Pletsch (2021a, 2021b); Pletsch <i>et al.</i> (2021); Sasaki (2019).
	Sistema de Suporte Multicamadas (SSM)	Costa, J. D. V e Mendes (2023); Mendes (2021).
	Profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE)	Bezerra (2020); Caldeira e Paraíso (2022); Costa e Vilaronga (2022); Lopes e Mendes (2021, 2023); Vilaronga, Costa e Piovezan (2023).
	Consultoria Colaborativa	Mendes (2021); Stopa <i>et al.</i> (2022).
Propostas mais específicas	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Borges e Schmidt (2021); Mainardes e Casagrande (2022); Mendoza e Gonçalves (2023); Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021); Oliveira, Munster e Gonçalves (2019); Pletsch (2020, 2021a, 2021b); Pletsch e Souza (2021); Pletsch <i>et al.</i> (2021); Silva e Mendes (2022); Zerbato e Mendes (2018, 2021).
	Ensino Colaborativo (EC)	Arantes-Brero e Capellini (2022); Capellini e Zerbato (2019); Mendes <i>et al.</i> (2020a, 2020b); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023); Millan <i>et al.</i> (2023).
	Diferenciação Curricular ¹	Cabral (2021); Lopes, Freitas e Oliveira (2022); Mainardes (2021); Mainardes e Casagrande (2022); Marin e Braun (2018, 2020); Mata, Soriano e Oliveira (2021); Mendes (2021); Oliveira e Oliveira (2023); Santos e Mendes (2021).
	Práticas Baseadas em Evidências (PBE)	Nunes e Schmidt (2019); Nunes, Schmidt e Nunes Sobrinho (2021); Schmidt, Finatto e Ferreira (2022).
	Plano de Ensino Individual (PEI)	Oliveira e Matos (2021); Santos <i>et al.</i> (2022); Tannús-Valadão e Mendes (2018).
	Aprendizagem Cooperativa (AC)	Costa, P. L. e Mendes (2023); Mendes (2021).
	Metodologias Ativas (MA)	Esquinsani, Silva e Guerra (2021); Mendes (2021); Pavão e Pavão (2021).
	Tecnologia Assistiva (TA)	Borges e Mendes (2021); Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, 2019); Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021); Pletsch, Sá e Rocha (2021).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções dos pesquisadores do campo acadêmico da Educação Especial.

¹ Para Mainardes (2021), os termos “diferenciação curricular”, “diferenciação pedagógica”, “pedagogia diferenciada”, “ensino diferenciado” podem ser considerados sinônimos. Todos eles objetivam atender a diversidade de níveis e necessidades de aprendizagem na sala de aula.

Propostas mais amplas para o ensino na Educação Especial

As propostas mais amplas são: Acessibilidade, Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) e Consultoria Colaborativa. Dessas propostas, destacamos a acessibilidade (Freitas 2020, 2023; Gomes-Silva; Romano; Cabral, 2023; Piccolo, 2023; Pletsch, 2021a, 2021b; Pletsch *et al.*, 2021; Sassaki, 2019). Esses agentes pesquisam a acessibilidade de forma específica, ampla ou de ambas as formas. De modo específico, em relação ao seu aspecto terminológico e uso do termo, diferenciação e comparação entre temas correlatos. De forma ampla, sobre seus aspectos legais, destacamos sua aplicabilidade e efetivação para inclusão escolar, especialmente em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Pneepei (Brasil, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). De modo específico e amplo, ao preocuparem-se com a terminologia e, também, com aspectos legais, sua aplicabilidade social e importância, há destaque para sua potencialidade em tornar a sociedade um espaço mais democrático e justo para todos.

Atualmente, sete tipos de acessibilidade são classificados, os quais se encontram descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Tipo e definição de Acessibilidade

Tipo	Definição
Arquitetônica	Ausência de barreiras ambientais físicas, residenciais, nas edificações, nos espaços urbanos e nos meios de transporte individual ou coletivo.
Atitudinal	Ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
Comunicacional	Ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual (também chamada de acessibilidade digital).
Instrumental	Ausência de barreiras nos instrumentos, nos utensílios e nas ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária.
Metodológica	Ausência de barreiras nos métodos, nas teorias e nas técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (social, cultural, artística, entre outras).
Programática	Ausência de barreiras invisíveis presentes nos textos normativos.
Natural	Ausência de barreiras da própria natureza.

Fonte: Elaborado por Casagrande (2023) com base em Sassaki (2019) e Pletsch *et al.* (2021).

Pletsch (2020, 2021a, 2021b, 2022) e Pletsch *et al.* (2021) destacam que a acessibilidade é um direito previsto na LBI (Brasil, 2015), sendo a acessibilidade arquitetônica uma dívida com a população com deficiência, pois refere-se ao direito de ir e vir. No Brasil, há leis e normas validadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), desde o início da década de 2000, com o desenvolvimento de planos diretores em diversos municípios, mas ainda há limitações e necessidade de validação desses planos. Há obrigatoriedade da efetivação da acessibilidade em prédios públicos, mesmo que ainda se configure como um desafio, na maior parte das cidades brasileiras.

Sobre a acessibilidade comunicacional, destacamos: a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras); do ensino bilíngue; da Libras-tátil; da comunicação alternativa; da descrição e audiodescrição; do uso de legendas; do Braile; e do método Tadoma. Em relação à acessibilidade metodológica ou curricular é necessário romper as barreiras que impedem o acesso e o desenvolvimento de métodos, teorias e técnicas de ensino e aprendizagem e de trabalho e ação comunitária, seja ela social, cultural e/ou artística, que possam beneficiar todos os alunos. A acessibilidade atitudinal refere-se à necessidade de rompimento com as barreiras impostas pelo preconceito, estigma, estereótipos e discriminações. A acessibilidade instrumental diz respeito ao acesso aos instrumentos, aos utensílios e às ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária (Pletsch, 2020, 2021a, 2021b, 2022; Pletsch *et al.*, 2021).

Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023), Freitas (2023) e Piccolo (2023) discutem a acessibilidade no contexto terminológico e suas influências. Gomes-Silva, Romano e Cabral (2023) desenvolveram estudos sobre acessibilidade policêntrica e suas potencialidades no cenário educacional no Brasil. Freitas (2020, 2023) aponta diferenças epistemológicas, pedagógicas e políticas entre as categorias acesso, acessibilidade e inclusão e aponta a possibilidade de uma escola projetada como ecossistema inclusivo. Piccolo (2023), por sua vez, analisa a necessidade de abandono da ideia da Educação Inclusiva e destaca a necessidade da apropriação do conceito de acessibilidade, como uma gramática que representa uma sociedade democrática e justa. Concordamos que, para além das discussões terminológicas, que a acessibilidade, em suas diversas classificações, possa fazer parte das diretrizes políticas estaduais e municipais e manifestar-se nas escolas em seus âmbitos humano e de estrutura e infraestrutura.

Em relação ao SSM, é um assunto pouco difundido no Brasil, com produções ainda escassas. Costa, J. D.V e Mendes (2023) e Mendes (2021) apontam a possibilidade de uso do SSM como apoio para a inclusão escolar. O SSM é um sistema de apoio voltado à inclusão escolar e para sua efetivação é necessário compreender a necessária classificação dos estudantes que compõem o PAEE, em termos de suportes e necessidades. Mendes (2021) destaca a classificação em: Grupos A, B e C.

O Grupo A compõe a maioria (80%) dos estudantes PAEE, que apresentam dificuldades leves e restritas ao âmbito acadêmico (dificuldades de leitura e escrita e que possivelmente acumulam atrasos no desenvolvimento acadêmico) e precisam de acesso a um ensino de qualidade. Esse ensino não se difere do ensino comum e, por meio dele, os estudantes se beneficiam em diferentes intensidades de individualização, suplementação, diferenciação e intervenção precoce.

O Grupo B é composto por 15% dos estudantes PAEE, que apresentam dificuldades acadêmicas e desenvolvimentais. Nesse grupo, estão estudantes que foram identificados quando bebês, com tipos específicos de necessidades e precisam, além de ensino de qualidade e de acesso a serviços especializados que não estão disponíveis no contexto de classe comum. Nesses casos estão, por exemplo, estudantes cegos que precisam de acesso ao Braille; surdos que precisam aprender Libras; estudantes com necessidades complexas de comunicação que necessitam de acesso à Comunicação Alternativa Ampliada (CAA); e aqueles alunos com impedimentos físicos que necessitam de Tecnologia Assistiva (TA). Esses alunos podem se beneficiar do processo de ensino-aprendizagem no ensino regular, porém também necessitam de suporte especializado e métodos de ensino diferenciados.

O Grupo C é composto por 5% dos estudantes do PAEE, sendo aqueles que apresentam dificuldades intensas e abrangentes, em todos os domínios. São identificados com necessidades de apoio e suporte desde o nascimento e podem apresentar impedimentos múltiplos, em muitos casos, severos. Apresentam necessidades de apoio diversas e variadas: serviços especializados (educação, saúde, reabilitação, assistência social e jurídica), equipe multiprofissional, acompanhamento familiar e cobertura de agências da comunidade. Esses estudantes necessitam de intervenções intensivas e prolongadas nas diversas áreas, e na educação, requerem substituição curricular a partir da referência do currículo comum (Mendes, 2021).

Como destacado anteriormente, o SSM é um sistema de apoio à inclusão escolar voltado aos três grupos (A, B e C) que compõem o PAEE (Costa, J. D. V; Mendes, 2023; Mendes, 2021; Zerbato; Mendes, 2021). Conforme o SSM, a recomendação para o Grupo A é de que sejam desenvolvidas estratégias e/ou intervenções universais na classe comum, voltadas ao aspecto preventivo, para que os estudantes desse grupo não acumulem necessidades mais complexas, o que beneficia 80% dos estudantes. Em relação às recomendações para o Grupo B, que beneficiam 15% do total dos alunos do PAEE, no caso de ineficiência das estratégias universais, as intervenções

devem ser mais focalizadas, envolvendo a classe comum/regular e atendimento extraclasse. No caso do não funcionamento desse nível, recomenda-se as intervenções intensivas direcionadas ao Grupo C, que podem beneficiar 5% do total de alunos PAEE. Nesse grupo, as recomendações de intervenção e/ou atendimento são realizadas na classe comum e/ou extraclasse, voltadas a estudantes com necessidade de apoio abrangente e de alta intensidade. Sobre esse grupo, há discussões no campo acadêmico da Educação Especial a respeito do benefício de frequentarem escola comum com Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou somente Instituições Especializadas. Essas discussões frequentemente estão inseridas no contexto da inclusão radical *versus* inclusão responsável (Mendes, 2021; Zerbato; Mendes, 2018).

Em relação ao AEE, a legislação voltada à Educação Especial recomenda a realização de intervenções focalizadas extraclasse para todos os alunos. Mendes (2021) chama atenção para o fato de 95% dos estudantes estarem nesse contexto, o que encarece os investimentos em um tipo de apoio remediativo, não preventivo. Somente quando a educação como um todo obtiver uma melhora significativa é que será possível evidenciar quem necessita de mais ou menos apoio/suporte. Segundo Mendes (2021), quanto melhor a qualidade da educação nas classes comuns, menor o número de estudantes com necessidades educacionais especiais. Para a melhoria do ensino para todos, é necessário investimento no desenvolvimento de estratégias universais, que são as que compõem a próxima seção deste trabalho.

Outro aporte para o ensino em Educação Especial disponível na literatura (Bezerra, 2020; Caldeira; Paraíso, 2022; Costa; Vilaronga, 2022; Lopes; Mendes, 2021; Lopes; Mendes, 2023) diz respeito às atividades desenvolvidas pelos PAIE. Bezerra (2020) desenvolveu uma análise e caracterização desse profissional com base nas orientações governamentais e em documentos legais e constatou que o profissional de apoio à inclusão escolar tem funções específicas de cuidado e de monitoria dos alunos PAEE, considerada a legislação e diretrizes oficiais, não sendo de sua competência questões curriculares e didático-pedagógicas. No aspecto legal e normativo, há silenciamento quanto à formação exigida para desempenho do cargo, que é exercido por estudantes universitários ou mesmo por pessoas com nível médio de escolaridade. Tais circunstâncias desqualificam a formação especializada e o papel do professor da Educação Especial na promoção do ensino colaborativo, em nome de alternativas consideradas mais econômicas para as redes públicas de ensino.

Lopes e Mendes (2021) buscaram descrever e analisar os motivos alegados nas demandas por PAIE nas escolas para apoiar estudantes PAEE. Os resultados evidenciaram cinco categorias de justificativas: 1) promover participação e aprendizagem dos estudantes PAEE; 2) prover suporte em casos de estudantes PAEE com comportamentos desafiadores; 3) prover suporte pedagógico às necessidades de estudantes com impedimentos motores; 4) prover suporte nos cuidados pessoais básicos (higiene pessoal, locomoção e alimentação); e 5) prover suporte para evitar que o estudante PAEE atrapalhe sua turma, retirando-o da sala de aula. As autoras concluíram que algumas dessas justificativas encobrem mecanismos de exclusão e políticas de barateamento dos suportes profissionais e que a judicialização das demandas pode estar contribuindo para assim as manter.

Costa e Vilaronga (2022) identificaram os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará, em instituições de Educação Infantil. As autoras averiguaram que os dois cargos de profissionais de apoio escolar estão justificados em normativa municipal e que possuem atuação nos cuidados básicos: alimentação, higiene e locomoção; adentram, também, outros papéis relacionados às modificações no ensino, à elaboração de materiais, aos relatórios, dentre outros. Ademais, evidenciaram-se poucas interlocuções da atuação desses profissionais com a Educação Infantil; com isso, reflete-se que as

crianças da referida etapa educativa possuem características singulares que precisam ser consideradas na atuação.

Caldeira e Paraíso (2022) desenvolveram uma análise curricular em um Colégio de Aplicação, que proporciona o contato de graduandos/as com turmas que possuem estudantes PAEE. As autoras concluíram que a posição desse sujeito tem como marcas as práticas de cuidado com o outro e a construção de estratégias de mediação entre o conhecimento escolar e os/as educandos/as PAEE.

Lopes e Mendes (2023) descreveram e analisaram o perfil e a atuação dos PAIE em diferentes contextos municipais. Os resultados apontaram precariedade no perfil e na atuação dos profissionais; serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho; desvio de função; profissional sem perfil adequado; precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar. Os PAIE são, em algumas situações, os únicos profissionais de apoio e suporte, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio.

Vilaronga, Costa e Piovezan (2023)² indicam, a partir da literatura especializada, que o profissional de apoio escolar está presente nos documentos legislativos brasileiros, apresentando variabilidade em sua denominação e descrição de suas funções (por exemplo: cuidador, monitor, auxiliar, mediador, acompanhante terapêutico, profissional de apoio à inclusão escolar). Com base na literatura, para que os profissionais de apoio estejam em condições de colaborar para a efetividade da inclusão escolar, é necessário o estabelecimento de diretrizes de atuação, promoção de melhoria das condições de trabalho, formação continuada de qualidade, além de uma supervisão constante e profissional.

Os agentes do campo demonstram a eficiência das propostas de ensino para a Educação Especial, mas também ressaltam limitações, desafios e a necessidade de avançar em relação ao seu conhecimento, aplicabilidade, efetivação e, acima de tudo, empenho e trabalho para que possam contribuir efetivamente com o processo de inclusão escolar.

Em relação à consultoria colaborativa, Arantes-Brero e Capellini (2022), Mendes (2021), Stopa *et al.* (2022), em suas pesquisas recentes, ressaltam a sua importância e eficácia para a inclusão escolar. Stopa *et al.* (2022, p. 48) explica que a “[...] Consultoria Colaborativa, de acordo com Silva (2016)³, é um serviço em que profissionais especialistas de diferentes áreas podem oferecer serviços para toda a comunidade escolar”. Nesse modelo, “[...] um professor ou outro profissional (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, professor de Educação Especial, dentre outros) presta assistência em momentos específicos [...]” (Stopa *et al.*, 2022, p. 48).

Arantes-Brero e Capellini (2022) analisaram as implicações de um programa de formação continuada, por meio da consultoria colaborativa, para o professor especializado que atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação (AH/SD) e descreveram e compararam crenças, mitos e conceitos sobre AH/SD de um professor especializado, antes e depois da participação em um programa de formação continuada. Os resultados apontaram melhoria nos resultados pós-intervenção, significando que o programa de formação continuada teve um efeito positivo, porém, mesmo com a consultoria, a participante permaneceu com algumas concepções equivocadas a respeito do tema.

² As autoras indicam pesquisadores que reforçam essas afirmativas: Agrelos (2021), Almeida, Siems-Marcondes e Boer (2014), Bezerra (2020), Calheiros (2019), Costa (2021), Fonseca (2016), Lopes (2018), Martins (2011), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Piovezan (2022), Portalette (2017) e Xavier (2019).

³ Trata-se da dissertação intitulada *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva* (ver Silva, 2016).

Propostas mais específicas para o ensino na Educação Especial

Nas propostas mais específicas, incluem-se: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Ensino Colaborativo e Diferenciação Curricular; e Práticas Baseadas em Evidências (PBE), Plano de Ensino Individual (PEI), Aprendizagem Cooperativa, Tecnologia Assistiva (TA) e Metodologias Ativas.

Na categoria DUA, Ensino Colaborativo e Diferenciação Curricular, estão as principais propostas de ensino defendidas pelos agentes do campo acadêmico, dentre elas: 1. DUA (Borges; Schmidt, 2021; Mendoza; Gonçalves, 2023; Oliveira; Gonçalves; Bracciali, 2021; Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019; Pletsch, 2020, 2021a, 2021b; Pletsch *et al.*, 2021; Pletsch; Souza, 2021; Silva; Mendes, 2022; Zerbato; Mendes, 2018, 2021); 2. Ensino Colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes *et al.*, 2020a, 2020b; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023; Millan *et al.*, 2023); e 3. Consultoria Colaborativa (Arantes-Brero; Capellini, 2022; Mendes, 2021; Stopa *et al.*, 2022).

Segundo as pesquisas apontadas acima, o objetivo do DUA é proporcionar acessibilidade curricular a todos, considerando a pluralidade das pessoas, independentemente de suas condições, com respeito às particularidades e aos talentos, por meio do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, incluindo a TA. Engloba, ainda, planejamento, avaliação, espaço e recursos capazes de desenvolver ações educacionais de cunho didático e/ou tecnológico. Tendo em vista que a aprendizagem ocorre de maneira distinta, não pode haver um único meio de representação do conteúdo e de avaliação.

Tendo como referência universal para o DUA, os autores supracitados, com base no Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST)⁴, destacam os princípios norteadores do DUA, que visam: a) proporcionar vários meios de engajamento, apresentação, meios de ação e de expressão; b) proporcionar opções para incentivar o interesse e a percepção; c) proporcionar opções para a ação física; d) oferecer opções para manter esforço, persistência, uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolo, expressão e comunicação; e e) oferecer opções para a autorregulação, compreensão e funções executivas.

Zerbato e Mendes (2018) destacam o DUA em relação ao seu potencial na adequação do ensino, com vistas à ampliação da participação e a aprendizagem de todos e redução da necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. Ao mapearem e analisarem as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface DUA e a inclusão, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) concluíram que faltam pesquisas empíricas que apliquem diretamente os princípios propostos pela DUA, para que assim seja possível analisar os efeitos da sua aplicação na inclusão de todos os alunos no contexto escolar.

Zerbato e Mendes (2021) investigaram um programa de formação de professores baseado nos princípios do DUA, no qual obtiveram, como resultados, que as estratégias formativas pautadas nos pressupostos do DUA e da colaboração se demonstraram como ferramentas potencializadoras no desenvolvimento de ações docentes condizentes com a diversidade, bem como na formação inicial e continuada dos participantes.

Pletsch (2020, 2021a, 2021b) e Pletsch *et al.* (2021) pesquisaram o DUA e, assim, indicam seu uso e destacam sua importância para a promoção da inclusão escolar. Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021) investigaram os princípios que compõem o DUA e a TA e destacaram como a literatura tem apontado que essas perspectivas, apesar de parecerem incompatíveis, podem favorecer e ser complementares no processo de inclusão educacional.

⁴ Para informações mais detalhadas, sugerimos a leitura de Sebastián-Heredero (2020).

Borges e Schmidt (2021) discutem como o DUA pode auxiliar os aprendizes com autismo e apontam para a importância de que os professores conheçam e se apropriem do DUA, como uma ferramenta que contribui para a inclusão escolar dos alunos com autismo e para uma prática pedagógica mais equitativa. Silva e Mendes (2022) apresentam recortes dos resultados do desenvolvimento de uma formação continuada de equipes de ensino que atuam com o público da Educação Especial em uma escola pública de ensino regular, localizada no contexto da Amazônia Amapaense. Os resultados mostram que o desenvolvimento do trabalho colaborativo durante a elaboração de planejamentos de aulas de Matemática, consubstanciado nas estratégias do DUA, possibilitou às equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, a ampliação de repertórios de ensino e o aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes PAEE.

Mendoza e Gonçalves (2023) pesquisaram sobre o planejamento e o desenvolvimento de um modelo de plano de aula baseado em princípios e diretrizes do DUA. A partir do resultado obtido, as autoras sugerem seu uso como recurso instrucional para apoiar formações iniciais e continuadas de professores.

O Ensino Colaborativo também vem sendo indicado por pesquisadores do campo acadêmico da Educação Especial. Seus benefícios têm sido reconhecidos e evidenciados por meio de pesquisas teóricas e empíricas (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes *et al.*, 2020a, 2020b; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023; Millan *et al.*, 2023). O Ensino Colaborativo ou Coensino, como também é conhecido, foi proposto no final da década de 1980, nos Estados Unidos, com o objetivo de favorecer a escolarização de estudantes PAEE em classe comum e tem sido indicado como uma estratégia promissora. Muniz e Galvani (2020), ao citarem Cook e Friend (1993), explicam que Ensino Colaborativo pode ser definido como uma parceria estabelecida entre os professores que atuam no ensino regular e na Educação Especial, a partir da qual os dois profissionais se responsabilizam e compartilham o planejamento, bem como a execução e a avaliação de estudantes, dentre os quais alguns possuem deficiência.

Capellini e Zerbato (2019) recomendam a oferta de diferentes modelos de prestação de serviços com viés colaborativo, como o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa. As autoras chamam atenção para o fato de as normativas nacionais somente financiarem um modelo único de serviço, o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o que dificulta a disseminação e a concretização desses modelos de prestação de serviços.

Mendes *et al.* (2020a, 2020b) organizaram dois livros nos quais apresentam relatos de experiências voltadas ao Ensino Colaborativo e ao trabalho colaborativo, com vistas à inclusão escolar. Os estudos abordam: a) o trabalho colaborativo para inclusão do aluno surdo (Urban *et al.*, 2020); b) o trabalho colaborativo no processo educacional de uma criança com transtorno do espectro do autismo – TEA (Dias; Henrique, 2020); c) a colaboração em ação para inclusão de alunos com TEA (Pereira; Viana, 2020); d) o ensino colaborativo e Síndrome de Down no Ensino Fundamental (Carvalho; Mendes, 2020); e) ensino colaborativo e adaptação curricular e atuação e concepção de professores (Muniz; Galvani, 2020); f) ensino colaborativo e uma experiência de articulação entre o professor de educação inclusiva e sala regular (Urban; Barros; Ferreira, 2020); g) ensino colaborativo e adaptação de atividades motoras (Theodoro; Galvani, 2020). Em todos os casos relatados, o Ensino Colaborativo demonstrou ser eficaz para a inclusão escolar, sem menosprezar as dificuldades e os desafios intrínsecos ao seu processo de desenvolvimento.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) organizaram um livro intitulado *Ensino Colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*, no qual apresentam o conhecimento produzido nos últimos dez anos pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) da UFSCar, acerca do modelo de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar chamado de Ensino Colaborativo ou Coensino.

As autoras afirmam que a escolarização das crianças e dos/as jovens que compõem o PAEE nas classes comuns das escolas regulares brasileira é, hoje, um imperativo moral e político. Além da efetivação de matrículas, é necessário acolher e responder às diferenças. Segundo as autoras, o Ensino Colaborativo é uma resposta às dificuldades de efetivação da inclusão escolar, por meio da parceria entre Educação Especial e regular para viabilizar a escolarização bem-sucedida desses estudantes.

Millan *et al.* (2023) desenvolveram um estudo com o objetivo de compreender o conhecimento científico sobre oportunidades de formação de professores voltadas para práticas colaborativas no ambiente escolar como proposta na Educação Especial. As autoras obtiveram como resultado que as práticas colaborativas favoreceram as atuações docentes com os estudantes PAEE, melhorando o ensino para todos, mas observaram que os estudos mostraram limitações relacionadas à falta de recursos humanos e ao tempo coletivo entre os profissionais para desenvolverem e estabelecerem o trabalho conjunto, além da necessidade de formação continuada aos professores.

A Diferenciação Curricular é um dos termos utilizados para designar o atendimento da heterogeneidade no âmbito escolar e tem como intenção “[...] **atender às diferenças de níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as**” (Mainardes, 2021, p. 88). Apresenta como princípios: a) a diferença nos ritmos e nas necessidades de aprendizagem, as quais precisam ser reconhecidas e atendidas; b) todos os estudantes podem aprender e o papel da escola é derrubar/eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem de todos; c) a Diferenciação Curricular, de acordo com as particularidades dos estudantes, contribui para a inclusão escolar; d) a Diferenciação Curricular demanda de orientação, estímulo e auxílio aos professores para sua efetivação (Cabral, 2021; Mainardes, 2021; Mainardes; Casagrande, 2022; Marin; Braun, 2018, 2020; Mendes, 2021; Santos; Mendes, 2021).

Mainardes (2021) destaca a existência de seis tipos de diferenciação: 1. Por tarefas: os grupos de estudantes recebem tarefas diferenciadas de acordo com o nível de tarefa; 2. Por diferentes níveis de apoio e mediação: o professor assegura atenção para as singularidades de dificuldades, prestando apoio diferenciado; 3. Pelo uso de diferentes recursos: o professor propõe o uso de diversos e diferenciados recursos didático-pedagógicos; 4. Pela organização da sala de aula: os alunos são divididos em grupos ou duplas, de acordo com suas necessidades de aprendizagem; 5. Pelo uso de diferentes textos: o professor seleciona textos conforme os níveis de dificuldade; e 6. Por livre escolha: o professor seleciona diferentes tipos de tarefa para promover engajamento e os estudantes escolhem as que desejam realizar. Mainardes e Casagrande (2022) indicam que há diversos estudos sobre as inter-relações entre o DUA e a Diferenciação Curricular, mas sua indicação na promoção da inclusão escolar é um ponto em comum entre os autores (Cabral, 2021; Lopes; Freitas; Oliveira, 2022; Marin; Braun, 2018, 2020; Mata; Soriano; Oliveira, 2021; Mendes, 2021; Oliveira; Oliveira, 2023; Santos; Mendes, 2021).

Nesse contexto, Oliveira e Oliveira (2023) problematizam aspectos relacionados aos recursos de comunicação alternativa capazes de favorecer a participação de crianças que não se comunicam por meio da fala, possibilitando seu acesso ao currículo. Os argumentos expostos pelas autoras esclarecem a necessidade de um cuidado em relação à acessibilidade atitudinal e deixam claro que esses recursos são os principais instrumentos capazes de garantir o direito à comunicação e promover a aquisição de linguagem no ambiente escolar. Além disso, as autoras enfatizam que se trata de um conhecimento especializado que exige um trabalho colaborativo. Nessa mesma direção, Mata, Soriano e Oliveira (2021) discutem sobre a comunicação multimodal voltada às crianças com surdocegueira.

Ainda sobre recursos que possibilitam a Diferenciação Curricular, Lopes, Freitas e Oliveira (2022) relatam sobre a construção de um audiolivro como recurso didático para o ensino da Educação Financeira direcionado a alunos com baixa visão, de modo a atender suas demandas e especificidades. A criação e a utilização desse recurso didático geraram diferentes possibilidades de leitura, interpretação e apropriação dos conteúdos pelos leitores, tanto para aqueles com deficiência visual como para os que não possuíam alteração visual, remetendo, também, aos aspectos do DUA.

Na categoria Práticas Baseadas em Evidências (PBE), Plano de Ensino Individual (PEI), Aprendizagem Cooperativa, Tecnologia Assistiva (TA) e Metodologias Ativas, no contexto das estratégias de ensino, destacamos, nas PBE, os estudos de Nunes, Schmidt e Nunes Sobrinho (2021), Nunes e Schmidt (2019), Schmidt, Finatto e Ferreira (2022); no PEI, Oliveira e Matos (2021), Santos *et al.* (2022) e Tannús-Valadão e Mendes (2018); na Aprendizagem Cooperativa, Costa, P. L. e Mendes (2023) e Mendes (2021); e nas Metodologias Ativas, Esquinsani, Silva e Guerra (2021), Mendes (2021) e Pavão e Pavão (2021).

No Brasil, as PBE são debatidas, principalmente, no âmbito do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e podem ser compreendidas como estratégias empiricamente validadas que podem ser utilizadas com estudantes PAEE. Nunes e Schmidt (2019) revisaram o conceito de PBE, no âmbito das pesquisas em Educação Especial e autismo e identificaram fatores que interferem na mobilização do conhecimento. Como alternativa propositiva, apresentaram um modelo teórico-explicativo de transposição do conhecimento dos muros da academia para o chão da escola. Esse modelo, advindo da Sociologia, consiste em cinco etapas: 1. conhecimento; 2. persuasão; 3. decisão; 4; implementação; e 5. confirmação. Essa dinâmica poderia ser aplicada na escola da seguinte forma: na primeira etapa, os gestores conheceriam a nova proposta pedagógica; a partir dessa exposição, desenvolveriam, na segunda fase, crenças e atitudes sobre a intervenção; então, na etapa subsequente, eles decidiriam se iriam usá-lo ou não; depois, viriam os professores, que, na quarta etapa do modelo, implementariam a prática com seus alunos – nessa fase, os professores normalmente inovariam a proposta reinventando ou modificando o modelo original; e, finalmente, na fase de confirmação (ou manutenção), a inovação seria institucionalizada.

Nunes, Schmidt e Nunes Sobrinho (2021) analisaram documentos consultivos, elaborados pelo Ministério da Saúde e pelo Ministério da Educação (MEC), que abordam práticas interventivas para indivíduos com TEA, publicados nos últimos 20 anos. Os resultados da análise dos seis documentos identificados sustentam que a conceituação do transtorno, as práticas sugeridas e a definição do perfil profissional dos que atendem essa população nem sempre se alinham aos protocolos empiricamente validados.

Em sua pesquisa, Schmidt, Finatto e Ferreira (2022) relatam intervenções realizadas em um AEE com educandos com TEA para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de um conjunto de práticas que apresentam evidência de efetividade, chamadas de Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Os autores concluíram que a identificação e a descrição dessas estratégias de intervenção podem auxiliar professores na escolha de metodologias pedagógicas para educandos com autismo no serviço de AEE.

O PEI também é indicado como um instrumento eficaz para o ensino dos estudantes PAEE. Tannús-Valadão e Mendes (2018) traçaram um panorama histórico acerca do conceito de PEI, apontando as conseqüentes mudanças nas práticas nele estabelecidas em decorrência da segregação e da inclusão escolar. As autoras explicam que o PEI auxilia o currículo oficial, “[...] especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem” (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 6). As autoras afirmam ainda que o Brasil não possui atualmente dispositivos na legislação que garantam que tais estudantes

tenham um PEI baseado em suas peculiaridades, resultando em um planejamento centrado mais nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos. Assim, ainda que a era anunciada seja de inclusão escolar, as práticas de planejamento não mudaram.

Santos *et al.* (2022) ao citarem Tannús-Valadão (2011) explicam que o PEI é um processo de planejamento expresso em um documento que orienta o percurso e os suportes a serem oferecidos aos estudantes PAEE, no qual estão descritas suas habilidades e necessidades, bem como a definição de prazos e metas a serem alcançadas, além de estabelecer os profissionais responsáveis por sua elaboração e execução. As autoras apontam que existem dois tipos de planejamento individualizado, o centrado no serviço/instituição e o centrado na pessoa, sendo o segundo desenvolvido coletivamente, incluindo o estudante PAEE e seus familiares, por meio de um processo reflexivo com base em avaliações formais e informais, oportunizando e assegurando que todas as contribuições sejam valoradas e pautadas nas necessidades individuais do sujeito. Entre os diferenciais do PEI, estão: a) elaboração coletiva; b) potencial de empoderamento do estudante PAEE; c) campo de desenvolvimento amplo; e d) o fato de sua implementação não ocorrer exclusivamente na SRM (Santos *et al.*, 2022). Há pesquisas que atestam a eficácia do PEI, como a de Oliveira e Matos (2021) voltada a planejamentos pedagógicos para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do AEE.

Sobre Aprendizagem Cooperativa, o termo, suas definições e uso são ainda pouco explorados na literatura. Destacamos as contribuições de Mendes (2021), Costa, P. L. e Mendes (2023) que apontam os benefícios de estratégias com base nessa abordagem para a inclusão escolar. Costa, P. L. e Mendes (2023) apresentam uma experiência com profissionais da educação da rede pública de ensino, do interior de São Paulo, com o objetivo de analisar o conhecimento prévio dos participantes acerca da teoria relativa à Aprendizagem Cooperativa. As autoras concluíram que a Aprendizagem Cooperativa apresenta relevância social significativa, impactando no rendimento escolar e no preparo de habilidades essenciais para a vida e o mundo do trabalho. Nesse sentido, “[...] o professor mediador torna-se sujeito indispensável no processo e experiências com base na AC [Aprendizagem Cooperativa], portanto, são imprescindíveis para contribuir com a formação continuada” (Costa, P. L.; Mendes, 2023, p. 43).

Sobre TA, Borges e Mendes (2021), Calheiros, Mendes e Lourenço (2018, 2019), Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021), Pletsch, Sá e Rocha (2021) concordam com o uso desse importante recurso e, também, apontam obstáculos e desafios a serem superados para que possam ser utilizados de forma mais efetiva no processo de inclusão escolar.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) conceitua TA como uma área do conhecimento, interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que apresentam como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, com incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) apresentam considerações a respeito dessa temática no campo da Educação. Por meio de uma revisão de estudos sobre conceitos e práticas, o autor e as autoras relatam considerações quanto às definições utilizadas, às políticas que legitimam essa interface de uso na educação e às investigações sobre práticas já realizadas, destacando três grandes obstáculos identificados: 1. A imprecisão do atual conceito de TA; 2. As dificuldades no acesso aos recursos; e 3. A falta de formação dos profissionais envolvidos. Mesmo considerando essas dificuldades, Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) indicam que a TA se constitui em importante recurso para efetivação da inclusão escolar.

Borges e Mendes (2021) desenvolveram um estudo sobre TA, como o objetivo de caracterizar, a partir do ponto de vista dos usuários, o funcionamento e o uso de recursos de acessibilidade de *smartphones* e/ou *tablets* no cotidiano de pessoas com baixa visão. Os resultados indicaram que o uso desses recursos de acessibilidade, de maneira combinada, e os seus diferentes arranjos garantem variabilidade de opções em TA proporcionais à diversidade de necessidades do público com baixa visão.

Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021) realizaram uma discussão teórica pautada nos princípios que compõem o DUA e a TA. Para tanto, as autoras dissertaram como a literatura tem apontado que essas perspectivas, apesar de parecerem, *a priori*, incompatíveis, podem favorecer e ser complementares no processo de inclusão educacional. É importante ressaltarmos que ambos os conceitos podem ser utilizados juntos para atingir os mesmos objetivos, assim como podem ser utilizados isoladamente e serem eficazes, visto que cada aluno irá apresentar uma demanda, que será sanada de acordo com suas especificidades. Por exemplo, um aluno que demanda um currículo flexível pode ser beneficiado dos princípios do DUA; entretanto, um aluno que precisa de uma adaptação funcional, como um lápis adaptado, terá sua demanda atendida pela TA. Sugerimos que sejam realizadas pesquisas práticas que utilizem esses dois preceitos para promover a inclusão educacional; dessa maneira, será possível verificar como as duas abordagens podem ser utilizadas em consonância para atingir o mesmo objetivo final.

A última proposta específica apontada, refere-se às Metodologias ativas, indicadas como um dos elementos que constituem as estratégias universais para inclusão escolar (Esquinsani; Silva; Guerra, 2021; Mendes, 2021; Pavão, Pavão, 2021). As autoras concordam que é importante desenvolver estudos e pesquisas que indiquem estratégias que estimulem o desenvolvimento dos estudantes PAEE, afastando-se da concepção de uma escola estruturada e construir espaços de diálogo e de inclusão real das diferenças em suas multiplicidades.

Metodologias Ativas, para Bacich e Moran (2018, p. 78 *apud* Esquinsani; Silva; Guerra, 2021, p. 29), “[...] são práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional”. Ao contrário do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, as metodologias ativas possibilitam ao aluno assumir uma postura mais participativa, de modo que ele resolva problemas, desenvolva projetos e, portanto, crie oportunidades para a construção de conhecimento (Bacich; Moran, 2018 *apud* Esquinsani; Silva; Guerra, 2021). Nesse sentido, Esquinsani, Silva e Guerra (2021) indicam que essas metodologias podem auxiliar no processo de valorização da diversidade, de maneira a reconhecer e respeitar a autonomia dos estudantes e desenvolver processos emancipatórios que possibilitem a construção de conhecimento por diferentes meios pelos quais as crianças com e sem deficiência possam se desenvolver.

Considerações finais

Nesta pesquisa, propomo-nos a apresentar propostas de ensino para a Educação Especial, a partir das contribuições de pesquisadores e pesquisadoras do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. A problemática elencada foi: Quais são as contribuições do campo acadêmico brasileiro em relação às atuais propostas de ensino voltadas à Educação Especial, com perspectiva inclusiva?

Pudemos verificar a existência de diversas pesquisas que contribuem com propostas de ensino para a Educação Especial. Tais produções foram categorizadas em amplas e específicas, pois compõem um conjunto amplo de conceitos, princípios, aportes, metodologias e estratégias didático-pedagógicas que se sustentam empírica e teoricamente e indicam, de modo rigoroso, possibilidades para efetivação da inclusão escolar.

Os agentes do campo vêm se dedicando ao estudo e desenvolvimento de bens acadêmicos sobre propostas de ensino e ressaltam a existência de limitações, desafios e a necessidade de avanços. Financiamento para a ampliação e manutenção dos espaços de produção de bens acadêmicos pelas instituições públicas; desenvolvimento do *habitus* científico pelos agentes; ampliação dos elementos do campo: cursos de graduação e pós-graduação voltados à Educação Especial; estabelecimento de uma cultura inclusiva que abarque todos os níveis e etapas de ensino, são algumas ações necessárias que se juntam às produções aqui destacadas para a necessária luta pela efetivação da inclusão escolar em nosso país.

Referências

AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ALMEIDA, M. A.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; BOER, W. O cuidador de pessoas com deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. *In*: FREITAS, D. B. A. P.; CARDOZO, S. M. S. (org.). **Inclusão e diferenças**: ressignificando conceitos e práticas. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. p. 125-143.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Possibilidades da consultoria colaborativa para a formação de educadores que atuam junto a estudantes com altas habilidades/superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, p. e233814, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>

BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57044>

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Recursos de acessibilidade e o uso de dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoa com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0036, p. 813-828, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0036>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2023.

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 União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

CABRAL, L. S. A. Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BRM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223543>

CALDEIRA, M. C. da S.; PARAÍSO, M. A. Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-20, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71379>

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica**: dos limites às possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X18825>

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. M.; LOURENÇO, G. F. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. e20160085, p. 1-30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. N.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo e síndrome de Down: uma experiência no ensino fundamental. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização**: da teoria à sala de aula. Marília: ABPEE, 2020. p. 103-112.

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. de C. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 16, p. 1-29, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17352.027>

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2023. No prelo.

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, n. 27, p. 1-20, 2021a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial e a utilização do termo “campo”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0016, p. 689-706, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0016>

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em Educação Especial no Brasil: opiniões dos líderes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, 2024. No prelo.

COOK, L.; FRIEND, M. Educational leadership for teacher collaboration. *In*: BILLINGSLEY, B. (ed.). **Program leadership for serving students with disabilities**. Richmond: State, 1993. p. 421-444.

COSTA, J. D. V. da. **Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTA, J. D. V.; MENDES, E. G. Programa de formação sobre sistema de suporte multicamada em uma cidade paulista. *In*: DISSEMINANDO SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEMAS ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO, 1., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023. p. 61-66.

COSTA, J. D. V.; VILARONGA, C. A. R. Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 24, p. 769-793, jun./jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83574>

COSTA, P. L.; MENDES, E. G. Aprendizagem cooperativa: uma experiência com profissionais da rede pública de ensino. *In*: DISSEMINANDO SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TEMAS ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO, 1., 2023, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023, p. 39-44.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. O trabalho colaborativo no processo educacional de uma criança com transtorno do espectro do autismo. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020. p. 89-102.

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVA, E. M. S. S.; GUERRA, S. Z. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.) **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. p. 18-33. *E-book*.

FONSECA, M. D. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FREITAS, M. C. Palavras-chave da educação especial e da educação inclusiva: ressignificações. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, [s. l.], n. 11, p. 245-263, 2020.

FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e10084, p. 1-16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>

GOMES-SILVA, A. S.; ROMANO, S.; CABRAL, L. S. A. Acessibilidade policêntrica: contribuições para além das práticas inclusivas centralizadoras. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, e-21657.054, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24>

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

LAHIRE, B. Campo. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-65.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24>

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 28, p. 1-24, e280081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>

LOPES, V. R. F.; FREITAS, C. C. G.; OLIVEIRA, J. P. de. A elaboração de um audiolivro como recurso didático para a educação financeira de alunos com baixa visão. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 34, p. 350-376, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p350-376>

MAINARDES, J. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus**, Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIN, M.; BRAUM, P. Desenho universal para a aprendizagem e diferenciação curricular. **Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Observatório de Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processo de ensino e aprendizagem (ObEE), v. 2, n. 2, p. 11-14, 2018.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão?. **Êxitus**, Santarém, v. 10, e020010, p. 1-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Perspectivas de profissionais sobre a comunicação multimodal no desenvolvimento de um sujeito com surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. e0003, p. 777-792, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003>

MENDES, E. G. **Estratégias pedagógicas inclusivas para melhorar o ensino para todos**. [S. l.], 2021. 1 vídeo (1 h 26 min 24 s). Publicado pelo canal: GEPEI UFGD. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ke_KLoUAuiw&t=461s. Acesso em: 31 ago. 2023.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020a.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020b.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

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, v. 33, n. 66, p. 1-27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s16855>

MILLAN, A. E.; BUENO, A. C.; PAVÃO, M. R.; VILARONGA, C. A. R. Práticas colaborativas como proposta na educação especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, n. 1, p. 189-212, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h558>

MUNIZ, J. D.; GALVANI, M. D. Ensino colaborativo e adaptação curricular: atuação e concepção dos professores no processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020. p. 15-26.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação Especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jun./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145494>

NUNES, D.; SCHMIDT, C.; NUNES SOBRINHO, F. P. Transtorno do Espectro Autista: Proposições das políticas públicas às práticas baseadas em evidências. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 29, n. 77, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5993>

OLIVEIRA, A. R. de P.; GONÇALVES, A. P.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho Universal para a aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, p. 3034-3048, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16066>

OLIVEIRA, A. R. de P.; MUNSTER, M. A. V.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, M. A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-26, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X67106>.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, E. K. S. S. A comunicação alternativa enquanto instrumento de garantia de processos dialógicos e acesso curricular para crianças que “não falam”. **Revista**

GESTO-Debate, Campo Grande, v. 7, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.18573>

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.) **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**, Santa Maria: FACOS-UFSM, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22824/Livro%20Metodologias%20Ativas%20-%20Finalizado%20-%20novembro.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, B. C.; VIANA, B. P. A colaboração em ação para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020. p. 49-62.

PICCOLO, G. M. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e260386, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>

PIOVEZAN, C. C. B. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

PLETSCH, M. D. **Desenho universal e aprendizagem na nova sala de aula**. [S. l.], 2020. 1 vídeo (1 h 30 min 50 s). Publicado pelo canal: Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_kcV74PmXM. Acesso em: 3 maio 2023.

PLETSCH, M. D. **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. [S. l.], 2021a. 1 vídeo (2 h 02 min 46 s). Publicado pelo canal: NAUFES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPWLcOYQR5Y&t=4912s>. Acesso em: 3 maio 2023.

PLETSCH, M. D. **Acessibilidade: princípio dos direitos humanos**. [S. l.], 2021b. 1 vídeo (1 h 33 min 14 s). Publicado pelo canal: Professor Décio Guimarães. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hvnHyzsMIQQ>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PLETSCH, M. D. **Estrutura da educação especial numa perspectiva inclusiva, acessibilidade e suas diferentes dimensões**. [S. l.], 2022. 1 vídeo (1 h 32 min 41 s). Publicado pelo canal: Educação Especial e Inovação Tecnológica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JwTm6eVUSzc>. Acesso em: 9 set. 2023.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S. Diálogos sobre acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. *In*: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de.; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. de. (org.). **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021. p. 13-25.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. da S. de.; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. de. (org.). **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C. de; ROCHA, M. G. de S. da. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a síndrome congênita do zika vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2971-2989, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16062>

- PORTALETTE, V. F. G. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva na educação escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- SANTOS, J. R.; PICCOLO, G.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.
- SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. M. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>
- SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus Prodeo, 2019.
- SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. Specialized educational service and autism: an approach to evidence-based practices. **SciELO Preprints**, [s. l], p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>
- SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>
- SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SILVA, M. C. L. da S.; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Revista Com a palavra, O Professor**, Vitória da Conquista, n. 7, v. 17, p. 60-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>
- STOPA, P. C.; COSTA, J. D. V. da; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PICCOLO, G. M.; SANTOS, J. R. **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.
- TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, p. 1-18, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- THEODORO, H. C. da S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo e adaptação de atividades motoras: relato de experiência de uma bolsista do PIBID da educação especial. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020. p. 15-22.
- URBAN, A. L. P.; BARROS, E. G.; FERREIRA, J. R. Ensino colaborativo: uma experiência de articulação entre o professor de educação inclusiva e de sala regular. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília. ABPEE, 2020. p. 39-48.

URBAN, A. L. P.; PEREIRA, B. C.; SILVA, D. F. L.; VIDAL, S. A. S.; FTOTA, S. F. M. O trabalho colaborativo para a inclusão de um aluno surdo. *In*: MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (org.). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020. p. 15-22.

VILARONGA, C. A. R.; COSTA, J. D. V.; PIOVEZAN, C. C. B. **Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio escolar**. São Carlos: De Castro, EDESP-UFSCar, 2023. *E-book*.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Marília, n. 19, p. 95-165, nov. 2002.

WACQUANT, L. J. D. Habitus. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 213-216.

XAVIER, S. A. **Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio a alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. M. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>.

Recebido em 10/11/2023

Versão corrigida recebida em 09/02/2024

Aceito em 11/02/2024

Publicado online em 23/02/2024