


ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM


ANALYSIS ON THE CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE HIGHER EDUCATION COURSE IN THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DEL CURSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

ANALYSE DE LA PROPOSITION PÉDAGOGIQUE CURRICULAIRE D'UN COURS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE



Samantha Ferreira da Costa Moreira* 

Eladio Sebastian Heredero** 

Fernando Ricardo Moreira*** 

Introdução

Desde a Declaração da Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990) se reconhece que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação; assim a formação científica e tecnológica serve para alcançar um desenvolvimento autônomo e incorporar-se à sociedade e ao mundo do trabalho.

Quando se fala em inclusão no geral, e na educação superior em particular, tanto a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) já trataram dela num sentido abrangente de atenção à diversidade e, também, a inclusão de propostas de ações para a eliminação de barreiras para a apren-

* Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

*** Universidade Federal de Jataí.

dizagem que, posteriormente, seria referendada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e assinada pelo Brasil.

Segundo Viegas e Angelucci (2006), se atentarmos sobre a expansão do ensino superior no Brasil, a perspectiva de acesso deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, camuflada de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através de uma inclusão parcial.

Para garantia de uma entrada justa e igualitária nas IES a portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003), dispõe sobre a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências¹ nas instituições de ensino e determina, no seu art. 1º, que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) também garante esse direito ao acesso por meio das cotas para as pessoas com deficiência.

Um marco da legislação acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil no ensino superior é a Reforma da educação superior de 2005, que trata de: “[...] impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social” (Brasil, 2005a, p.1).

Segundo Ferrari e Sekkel (2007), a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um desafio, em consequência é importante entendermos que a construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o nível, não se dá por meio de uma padronização; pelo contrário, é imprescindível que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Em relação às garantias para o acesso de todos, no plano da diversidade, foi criado o ProUni pela MP nº 213/2004 (Brasil, 2004), que é Programa Uni-

¹ Termo usado na época para o que hoje se conhece como público da educação especial.

versidade para Todos e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b). O programa trata da concessão de bolsas de estudos nas modalidades integral e parcial a estudantes carentes, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e inclusão dos beneficiados no mundo acadêmico, dando oportunidade de estudo a segmentos que, historicamente, tiveram dificuldade de acesso à educação superior (Brasil, 2005b). Nesse contexto, são oferecidas cotas para pretos, pardos, indígenas e deficientes, enfrentando o desafio de romper ciclos de pobreza, agravados pelo não acesso à educação superior.

No plano das ações concretas para o acesso das pessoas com deficiência, a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Para que a acessibilidade dentro dos cursos superiores seja efetiva é importante a criação de núcleos de acessibilidade nas IES. Para isso foi criado o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior através da Portaria Normativa nº 14 (Brasil, 2007a). Em seu artigo 1º está disposto sobre o fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. Ação apenas desenvolvida de forma generalizada nas IES federais.

Ainda em 2007 é instituído o programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI pelo Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007b), que demarca a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, dentre as quais se destacam as pessoas com NEE, particularmente aquelas com deficiência. Porém, apenas cinco anos mais tarde, essa questão foi definida com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) através da implementação em 50% da reserva de vagas no ensino superior público, e também, com a Lei nº 13.409, foi ampliada para outras diversidades: por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2016).

Cabe destacar também a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008a), que orienta que as ações da educação especial se efetivam por meio da transversalidade do acesso, da permanência e da participação dos alunos. Estas ações, também para o ensino superior, envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Todo este percurso levou a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, concretizada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Em seu art. 2º, define que é considerado deficiente a “pessoa que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Essa lei se configura como uma chave de liberdade e de igualdade, conferindo maior autonomia às pessoas com deficiência para exercer seus direitos civis; explicitado no art. 4º dessa lei: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

Ainda na mesma Lei, em seu art. 28, inciso XIII, é descrita uma clara normativa sobre o acesso à educação superior e profissional e tecnológica de pessoas com deficiência e à igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; e no inciso XIV traz sobre a importância da inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015).

A igualdade no acesso e nas oportunidades, livres de discriminação e garantia de equidade, torna os atos seletivos mais inclusivos e páreos. O artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência dispõe sobre o processo seletivo para ingresso ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, e a permanência dos alunos com deficiência devendo estas instituições adotar as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Ainda reforçando a importância de assegurar o direito a educação a todos, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) (Brasil, 2015) no art. 27, diz que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. Ainda na mesma lei são determinados o aprimoramento e o aumento nas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mudanças no projeto pedagógico da instituição um atendimento especializado, e uma formação bilíngue.

Em discussões recentes relacionadas à inclusão no ensino Superior, a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (UNESCO, 2018), ocorrida no ano de 2018, alude sobre a importância fundamental da qualidade do ensino no contexto das diversidades e que, para que isso ocorra, é necessário a participação dos principais atores sociais, “estabelecendo indicadores adequados às características dos propósitos educacionais das instituições, o que afeta à inclusão e à diversidade como valores” (p. 10). Ainda na III Conferência foram destacados pontos importantes destinados ao acesso, inclusão e equidade, qualidade e relevância, um conjunto de objetivos estratégicos para um sistema de ensino superior à distância e virtual devidamente regulamentado, com desenhos curriculares renovados e flexíveis, que aproveitem os recursos tecnológicos e educacionais (UNESCO, 2018), o que permite várias possibilidades desde o ponto de vista da inclusão.

Porém ainda se observa, em estudos recentes como o de Cantorani et al. (2020), que tem um longo caminho na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A carência de recursos destinados a estas instituições compromete em grande medida a operacionalização da inclusão pretendida, mesmo que com um amplo arcabouço legislativo, e, também, as pesquisas ainda falam em muitas dificuldades para o real acesso de todos os estudantes neste nível educativo e das diversas barreiras que enfrentam os que já frequentam os diversos cursos (Nozu; Silva; Anache, 2018).

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Na tentativa de atender a uma crescente demanda de inclusão e minimizar as barreiras na aprendizagem de todos os alunos, dentre eles aqueles com deficiência, é apresentada a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de currículos flexíveis e organizados, cujos princípios e diretrizes possibilitam a não hierarquização ou privilegiando um único modo de aprender, mas favorecendo uma maior interação e aprendizagem para estudantes e docentes (Rose et al., 2006; Edyburn, 2010; Cha; Ahn, 2014; Rao et al., 2014).

Para a educação inclusiva faz-se necessário alguma forma de revisão da organização e apresentação do currículo escolar. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos dentro desta perspectiva as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e também as diferenciações curriculares, como o DUA. Uma das ferramentas que demonstram uma completude dos conceitos inclusivos com uma proposta de diferenciação curricular é o DUA. O uso de seus três princípios possibilita criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os alunos. O modelo de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) constitui-se como um potencial instrumento no atendimento às diferenças, pois a prática inclusiva no modelo inicial tratava somente da deficiência no âmbito diagnóstico ou observável, não compreendendo características ímpares da aprendizagem humana.

A aplicação do DUA se fundamenta em três princípios baseados na investigação neurocientífica e nas teorias de Vigotsky, que servem para organizar as diretrizes principais para sua prática, sendo eles:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (O que dá a Aprendizagem) os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de ascender aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente através formatos visuais ou auditivos, quando comparados a um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ótimo para todos os estudantes; proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

O princípio da representação aponta caminhos que podem ser oferecidos ao aprendiz para que acessem conhecimentos prévios, conceitos e ideias a partir das informações apresentadas, ou seja, fornece suporte para construir o conhecimento sobre o assunto ensinado. Para isso, devem ser apresentados diversos exemplos, destacando as características marcantes e importantes de cada um, através de vários tipos de mídias e outros formatos que oferecem estas informações. Exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros (Rose; Meyer, 2002).

Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (O como da Aprendizagem) os estudantes diferem entre si nas formas como procuram o conhecimento e de como expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, etc., fazem a ação e expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização, este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na

realidade, também não há um meio de ação e expressão ótimo para todos os estudantes; pois há de se promover opções variadas para a ação e a expressão se manifestem, pois, são essenciais.

Este princípio, que engloba a demonstração daquilo que o estudante aprendeu, leva em consideração as escolhas do estudante preservando sua autonomia (CAST, 2011). O professor deve ser o provedor aos alunos de oportunidades para que demonstrem o que sabem por meio de atividades diferenciadas que incluem ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escritas, entre outras (Zerbato; Mendes, 2018).

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O porquê da Aprendizagem) as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes notoriamente diferem uns dos outros nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender. Existem diversidades de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento. Podem ser fatores neurológicos e culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra variedade de fatores presentes nestas diretrizes. Alguns estudantes se interessam muito de forma espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em se incluir e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Alguns estudantes preferem trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com os companheiros. Na realidade, não há um único meio que seja ótimo para todos os estudantes em todos os contextos. Portanto, é essencial proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

O engajamento passa a ser a motivação que um estudante tem para aprender e a flexibilização e a disponibilização de vários meios que permitem acolher as características de cada um, sua cultura, sua subjetividade e conhecimentos básicos, pois não existe uma norma para que a participação ocorra (CAST, 2011).

Os princípios do DUA devem ser considerados desde o planejamento das aulas, passando pela execução das mesmas e indo até a avaliação. Os princípios do DUA devem atender essa reorganização, chamada diferenciação, dos componentes essenciais do currículo, a saber, segundo o *National Center on Universal Design for Learning*, (DO.IT, 2014): objetivos; estratégias

de ensino; materiais e recursos e avaliação, compreendendo o currículo de forma flexível, construído a partir das características dos alunos e edificado em espaços heterogêneos como a escola, em específico, a sala de aula.

O conhecimento destas diferentes aprendizagens e habilidades podem direcionar o docente e a instituição na criação e implementação de metodologias de ensino capazes de reduzir e minimizar as diferenças de aprendizado e das diferentes formas de se aprender. Este conhecimento nos permite uma reflexão sobre a variabilidade no processo da aprendizagem e a necessidade de repensar o modo como é realizado o ensino em uma relação mais próxima com as premissas do DUA na educação geral.

O modelo atual nos leva a necessidade de repensarmos que ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes. Isto é fortemente defendido pelos autores Rappolt-Schlichtmann *et al.* (2013). É necessário e de fundamental importância antecipar o diagnóstico de uma turma para que a variabilidade dos estudantes seja considerada como uma força no processo de planejamento instrucional (Smith, 2012).

Mesmo tendo toda esta consciência das diferenças da aprendizagem, ainda vivenciamos uma situação de grande dilema, tanto no Brasil quanto em outros países com outras realidades e necessidades educacionais, pois a construção de uma educação inclusiva permanece profundamente enraizada no discurso da educação especial (Baglieri *et al.*, 2011). Infelizmente, ainda se pensa que só é possível a inclusão ou criação de um DUA por meio de tecnologias que incluam o uso de equipamentos de informática. Porém, na contramão desse pensamento, diversos autores concordam que não há necessidade de implementação tecnológica, computadores ou internet, referindo-se às estratégias a serem implementadas como a chamada codocência ou coaprendizagem (Frey *et al.*, 2011; Katz, 2013; Lee; Picanco, 2013).

Para abordarmos as contribuições do DUA na aplicabilidade prática, não podemos desconsiderar o que as legislações brasileiras pontuam em termos de direitos, afinal somos uma sociedade que vive sob a égide da norma imposta em legislações e estatutos.

Ao tratarmos, portanto, de acessibilidade, somos reportados aos conceitos e aos entendimentos de nossos documentos legais, como é o caso da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Ao falarmos de acessibilidade, torna-se evidente a necessidade de compreensão da terminologia “adaptações razoáveis”, a qual se distancia da concepção do Desenho Universal incorporado nas leis de outros países, a exemplo dos EUA com a *Americans with Disabilities Act* da *Equal Employment Opportunity Commission*, (EEOC, 1990). O termo “adaptações razoáveis” aparece tanto na convenção da pessoa com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) quanto na Lei de Inclusão, mas é nesta última que teremos uma real definição quando, no seu Art. 3º, determina que, para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, s.p.).

Nesta Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), determina-se que o Desenho Universal para Aprendizagem deverá ser utilizado como uma intervenção para ajudar os estudantes com deficiência na sua participação no currículo geral da educação da maneira mais plena possível. Um exemplo é a Lei de Oportunidades do Ensino Superior de 2008 (Brasil, 2008b), que diz ser uma estrutura válida cientificamente para orientar a prática educacional, onde se descreve o termo Desenho Universal para a Aprendizagem como uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que:

- a) proporciona flexibilidade nas formas em que as informações são apresentadas, e nos modos com que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras em que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado.
- b) reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas

de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e aqueles que se encontram limitados pela sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

MÉTODO

Este trabalho é um recorte de um trabalho mais amplo de tese de doutoramento sobre a mesma temática, que foi elaborado tomando por base uma metodologia qualitativa descritiva de estudo de caso sobre uma Instituição de Ensino Superior Pública do Centro Oeste brasileiro (IESCO), escolhida pelo fato da acessibilidade a informação e aos docentes.

Para tanto nos servimos da análise documental de fontes primárias, PCC e Planos, e de questionários dirigidos aos docentes (não incluído neste recorte) facilitados pela instituição.

Para as análises utilizamos a categorização segundo as teorias de Bardin (Bardin, 1977), e trabalhamos em torno a três categorias, as mesmas utilizadas na perspectiva do DUA que se correspondem com os três princípios fundamentais do modelo: diferentes formas de apresentação de conteúdos, de atividades e de motivação ou engajamento.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS DESDE A PERSPECTIVA DUA NA PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DA IESCO

Sobre a existência no PPC de alguma menção às práticas educativas inclusivas, a partir da nossa análise, obtivemos que realmente existe uma menção explícita sobre as práticas pedagógicas que fazem parte das práticas educativas inclusivas. Essa menção ocorre quando o documento sugere que se deve assegurar a concretização de “práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios democráticos, no pluralismo de ideias, no respeito às diferenças e na diversidade de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem” (IESCO/PPC, 2015, p. 32). É claramente um indicador que os docentes devem trabalhar pensando nas diversidades, portanto, na prática pedagógica educativa inclusiva.

Existe uma menção específica a “Respeito à Diversidade” (IESCO/PPC, 2015, p. 32), também é citado no PDI da instituição (IESCO/PDI, 2015, p. 196), e perpassa os saberes e as práticas docentes, sendo um elemento de respeito a todos. Aspecto também considerado como um princípio aplicado às práticas dos alunos, pois de uma maneira geral, todos os profissionais de saúde devem estar dotados de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) que possibilitem a sua interação e atuação multiprofissional, tendo como beneficiários os indivíduos e a comunidade, promovendo a saúde para todos.

O aluno que participa de atividades de formação com conteúdo de cunho inclusivo e/ou com respeito as diversidades, acaba se familiarizando com esta prática e se torna um multiplicador dos conceitos e ensinamentos recebidos, tanto com os iguais, quanto com os diversos.

Assim, se torna extremamente importante a ampliação de tais orientações aos profissionais, pois somente a menção pode não evidenciar a relevância do tema inclusivo na formação dos discentes.

Analisemos agora estas práticas desde a perspectiva dos três princípios de desenho universal para aprendizagem.

MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (PRINCÍPIO 1 DUA)

O PPC do curso faz menção de algumas formas para a apresentação dos conteúdos, que são observados no PPC, na descrição da operacionalização dos conteúdos modulares do 1º ao 8º semestre e ocorrem através das seguintes atividades (IESCO/PPC, 2015). Assim nas **Disciplinas de conhecimentos gerais** diz que os “conteúdos técnico-científicos do currículo são, em cada módulo, integrados” (p. 79) de modo que, a partir da discussão de problemas, tais conhecimentos possam ser explorados de forma progressiva e estruturados. O método empregado, para tanto, denomina-se CDEER: **C**ognição, **D**emonstração, **E**xpliação, **E**xecução, **R**epetição. A cada período, há um aumento gradual na complexidade das habilidades ensinadas, porém, sempre com a repetição das habilidades aprendidas nos períodos anteriores.

Já nos **módulos de Habilidades Profissionais** (do primeiro ao oitavo período) se trabalha com “problematização, simulação realística, jogos dra-

máticos, dinâmicas de grupo, prática entre pares nos laboratórios, prática com pacientes-atores, prática com pacientes reais”, nos vários cenários de aprendizado, de acordo com o nível de complexidade se baseia, portanto, em “metodologias ativas e participativas” (IESCO/PPC, 2015, p. 86).

No tocante as **Habilidades e atitudes** (informações em saúde, comunicação, habilidades clínicas e cirúrgicas) realizadas nos laboratórios específicos de treinamento de habilidades com periodicidade semanal. É seguido um programa longitudinal, associado aos temas dos módulos/semestre, incluindo: “Habilidades de comunicação profissional-paciente; semiologia e propedêutica clínica; técnicas e procedimentos clínicos; profissionalismo e desenvolvimento de atitudes profissionais e pessoais; trabalho e relação com equipes e informática e tecnologia médica” (IESCO/PPC, 2015, p. 81). Esses aprendizados serão reforçados nos momentos de atividades nas Unidades Curriculares de Integração Ensino-Serviços-Comunidade.

As metodologias em foco requerem um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e que sejam relevantes e aparecem elencadas.

O modelo pedagógico do curso de Medicina desta Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil é fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que prioriza metodologias ativas de ensino e aprendizagem e se propõem expressamente: grupos tutoriais; Práticas em laboratórios; Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL).

Quanto aos **Grupos tutoriais** se diz no PPC que são grupos constituídos por 10 a 12 alunos, mediados por um tutor, que possui a função de discutir os problemas planejados para o módulo de estudo em questão, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Nos grupos, cada estudante consegue expressar suas ideias, e isso propicia que o docente possa realmente saber o quanto o aluno sabe e consegue entender do assunto que está sendo trabalhado. Desde esta perspectiva metodológica, as possibilidades de ver os avanços e participação dos estudantes é maior que em outras situações e pode-se praticar um processo constante de avaliação formativa. “O professor

pode exercer em toda sua plenitude o conjunto de papéis que envolvem o processo educacional, não se limitando apenas a transmitir conhecimento” (IESCO/PPC, 2015, p. 50).

Esta metodologia transcorre sequencialmente em três tempos para cada situação de aprendizagem (IESCO/PPC, 2015, p. 83):

No primeiro tempo, o grupo identifica o que já sabe a respeito do problema e fórmula os objetivos de aprendizagem necessários para aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios.

No segundo tempo, o estudo individual tem como finalidade o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pré-definidos;

No terceiro tempo, o grupo se reúne novamente para discussão do que foi estudado individualmente.

Nos Grupos Tutoriais essa forma de estudar e de participar se dá em torno a “problemas” que são discutidos obedecendo à metodologia dos 7 (sete) passos:

1. Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos.
2. Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado.
3. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto.
4. Resumir estas explicações.
5. Estabelecer objetivos de aprendizagem que levem o aluno ao aprofundamento e complementação destas explicações.
6. Estudo individual, respeitando os objetivos alcançados.
7. Rediscussão no grupo tutorial dos avanços do conhecimento obtido pelo grupo.

Estes passos permitem estabelecer um processo organizado e sequencial que otimiza o tempo e rentabiliza os resultados com uma participação efetiva e um discussão sobre os problemas em grupo.

Na metodologia descrita de **Práticas em Laboratórios** os conhecimentos são orientados associando teoria e prática, sendo os primeiros anos do

curso médico um período mais fundacional, e progressivamente – mas desde o início do curso – o estudante vai se apropriando de um instrumental teórico-prático profissionalizante compatível com seu nível de desenvolvimento. “Tais práticas são realizadas no Laboratório Morfofuncional, Laboratório de Práticas Funcionais e demais laboratórios específicos da instituição” (IESCO/PPC, 2015, p. 81). As atividades em laboratório, com objetivos bem definidos, têm periodicidade semanal e seguirão um calendário específico.

As **Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)** são uma variante fundamentada do método *Problem Based Learning* (PBL), em português, Aprendizagem Baseada em Problemas, em que “os módulos são desenvolvidos sob a forma de situações problemas com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos” (IESCO/PPC, 2015, p. 78).

Esta forma de trabalhar está planejada com duas horas de duração, uma vez por semana, com turmas de até 30 alunos. As sessões interativas de TBL “têm a finalidade de contribuir para a sistematização de conteúdos e indicação de meios para ajudar na análise dos problemas” que estiverem sendo abordados pelos alunos nos grupos tutoriais. Complementarmente, “as sessões de TBL podem alternar com conferências proferidas por professores do curso ou convidados” (IESCO/PPC, 2015, p. 80), em ambos os casos, por especialistas nos temas abordados.

As múltiplas formas de apresentação do conteúdo oportunizam aos alunos, que aprendem de diferentes formas, entender e compreender os conteúdos ministrados e assimilar de uma forma gradativa e progressiva. Os conteúdos são apresentados repetidamente em vários momentos e em disciplinas diferentes, o que possibilita ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos.

MÚLTIPLAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO (AVALIAÇÃO) DA APRENDIZAGEM

Em relação à existência no PPC de orientações em relação às múltiplas formas de avaliação da aprendizagem, o projeto do curso orienta que “se

deve realizar avaliações sistemáticas que possibilitem o diagnóstico, as ações formativas e de replanejamento atinentes aos processos institucionais” (IESCO/PPC, 2015, p. 32).

Para o aprendizado, utilizam-se variados cenários avaliativos que em muitos dos casos se organizam em forma de observação das práticas, os quais obedecem também a um crescente grau de complexidade. Concretamente, nos primeiros períodos do curso, o aluno é inserido em situações básicas nos laboratórios de simulação realística, e com o avanço dos conhecimentos é inserido nas unidades básicas de saúde, nos ambulatórios gerais e de especialidades e nos hospitais de ensino.

Existe uma menção sobre a utilização da auto avaliação (IESCO/PPC, 2015, p. 50), sendo que é uma habilidade que se pode e se deve adquirir nas primeiras etapas do processo de formação do adulto jovem. Ela permite manter os níveis de exigência pessoal em patamares elevados, além de desenvolver a habilidade de criticar o seu próprio trabalho e melhorá-lo de forma constante. Evita-se, com isso, o autocontentamento fácil que, normalmente, não corresponde à realidade.

No processo avaliativo, se indica que se faz necessário “compreender as competências por meio dos desempenhos do estudante” (IESCO/PPC, 2015, p. 296), na realização das atividades propostas em cada módulo. Esta avaliação apresenta-se coerente com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, levando em conta a multidimensionalidade do processo educacional que supere os limites da teoria da medida, promovendo o diagnóstico constante para avaliação da efetividade do Projeto Pedagógico e a compreensão do processo de construção/apropriação do conhecimento/desenvolvimento de competências dos estudantes por meio das suas produções, vivências e ações na sua trajetória de formação profissional.

Assim, no curso de Medicina desta Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil, “a avaliação engloba as dimensões somativa e formativa, de modo a permitir o diagnóstico do desenvolvimento do estudante nos diferentes momentos do processo pedagógico” (IESCO/PPC, 2015, p. 296), no que diz respeito a conhecimentos adquiridos, habilidades e atitudes, possibilitando ao estudante refazer trajetos e recuperar conteúdos não dominados no percurso, e ao Curso/Instituição, com a participação dos diferentes

segmentos, acompanhar o desenvolvimento das competências que compõem o perfil do egresso.

Durante todo o curso e em todos os módulos, os estudantes são submetidos à avaliação formativa, de acordo com critérios comportamentais, éticos, sociais, desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da prática médica. No processo de avaliação formativa, o *feedback* é constantemente proporcionado ao estudante, o que possibilita ele identificar suas capacidades e fragilidades, e favorece o desenvolvimento pelo estudante da prática de aprender a aprender (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Os instrumentos de avaliação e os procedimentos metodológicos do curso de Medicina são definidos pelos professores dos respectivos módulos e constam nos Planos de Ensino, aprovados pela coordenação do curso, e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

A avaliação formativa deve ser realizada diariamente, no decorrer do processo, e se faz necessário o uso de diversos instrumentos para realizá-la (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Nesse contexto, propõe-se um sistema de avaliação que integre diferentes meios para avaliar os objetivos de aprendizagem. São utilizados como instrumentos de avaliação: avaliações práticas nos diversos cenários de aprendizagem práticas; o *mini-clinical evaluation exercise* (MINI-CEX), o *objective structured clinical examination* (OSCE); diário de bordo, portfólio, seminários, mapa conceitual, discussão de grupo, avaliação escrita e oral, entre outros. Para que a avaliação cumpra seu papel, os professores devem propiciar em todos os instrumentos de avaliação utilizados um *feedback* dos resultados (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Considerando a especificidade de cada módulo, para o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Medicina foram delineadas as seguintes normas. Os instrumentos de avaliação em cada modalidade (somativa e formativa) são definidos pelos professores de acordo com as especificidades de cada módulo e subárea, e conforme já mencionado, devem constar nos Planos de Ensino, aprovados pela coordenação do curso, e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

No módulo de Habilidades Profissionais, seguem os mesmos critérios de avaliação descritos acima. A única diferença está no cálculo das notas bimes-

trais e final de cada módulo, que é obtida pela média aritmética simples de todas as subáreas em cada módulo. Para aprovação, é necessário obter média final igual ou maior que 6,0 (seis) e presença mínima de 75% em cada uma das subáreas do módulo. Caso ocorra reprovação em uma subárea, o estudante estará reprovado no módulo, mas como as notas são independentes nesse módulo, deverá cursar novamente apenas a subárea na qual foi reprovado (IESCO/PPC, 2015, p. 299).

A Avaliação por si só não deve ser entendida como um instrumento de medida e tomada de decisões unicamente do aluno e sim transcender a forma como se ministra a aula e se apropria dos conteúdos. A importância de proporcionar ao aluno múltiplos meios avaliativos torna a avaliação um ato bem mais isonômico, pois seremos capazes de compreender se o conteúdo ministrado permitiu a todos os alunos a mesma compreensão ou conhecimento necessário para a vida profissional.

MÚLTIPLAS FORMAS DE MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Sobre a existência no PPC de múltiplas formas de motivação para as aprendizagens, se pode afirmar que o Curso apresenta um Projeto Pedagógico centrado no aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando as metodologias ativas de aprendizagem e orientado para a comunidade (IESCO/PPC, 2015, p. 77).

A pedagogia da interação supera com vantagens a pedagogia da transmissão passiva de conhecimentos, utilizada nos métodos tradicionais de ensino, promovendo o aperfeiçoamento contínuo das atitudes, dos conhecimentos e das habilidades dos estudantes. Facilita o desenvolvimento do seu próprio método de estudo, possibilitando ao aluno que aprenda a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender.

O modelo pedagógico do Curso de Medicina analisado é fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que prioriza metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

A Prática Médica Baseada em Evidências é norteadora do cotidiano clínico de diagnose e terapêutica, buscando sempre indicar quais são os procedimentos mais seguros e eficazes para os pacientes.

Ainda poderia colocar nesta categoria a Interação Ensino-Serviço-Comunidade que o PCC coloca como algo obrigatório. Constituído como atividades desenvolvidas em um dos turnos do dia (1º ao 4º período com 5 horas/aula com grupos de 4 a 6 alunos; e do 5º ao 8º período com 4 horas/aula e grupos de 6 a 8 alunos), uma vez por semana, com conteúdo teórico-práticos relacionados com as demais Unidades Curriculares priorizando o enfoque biopsicossocialbioético.

São realizadas através de grupos de estudo e atividades supervisionadas nos serviços de saúde integrando com equipes multiprofissionais da Secretaria de Saúde do Município onde a instituição está situada e de municípios vizinhos, adotando a metodologia problematizadora e de investigação científica, o que se configura como uma pratica social muito envolvente e motivadora para o estudantes que logo passam a ação, diferentemente de outros cursos onde demora em acontecer os contatos com a realidade profissional.

Os campos de atuação serão os ambientes comunitários, as equipes do Programa Saúde da Família, os serviços de saúde de primeiro nível de atenção, de segundo nível (UPAs), de terceiro nível (Hospitais Conveniados) (IES-CO/PPC, 2015, p. 81).

A motivação é o combustível da aprendizagem, pois é nela que o indivíduo se apoia para alcançar os objetivos desejados. A metodologia empregada possibilita ao aluno ser o seu principal motivador, pois nela o aluno demonstra de forma efetiva o que pensa e percebe sobre os conteúdos. A oportunidade do aluno, nos anos iniciais, de ter contato com a população e com os elementos que irá trabalhar enquanto profissional, já o motiva e o instiga a escolher a área e o que quer quanto futuro profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na legislação referente ao tema há propostas concretas para a educação básica, mas, infelizmente, não achamos uma diversidade de práticas edu-

cativas inclusivas que com o Ensino Superior como seu principal foco. Uma prova disto está na forma tradicional de ensino, utilizada ainda pela maioria dos docentes de nível superior no Brasil. A forma tradicional de ensino, onde o professor é detentor do saber e o aluno é um mero expectador. Resumindo, pouco se tem feito para inserir o pensamento inclusivo na forma de planejar, construir conteúdos e materiais, ministrar aulas e outras atividades e também de avaliar o aprendizado quando pensamos no ensino superior no Brasil.

Através da investigação se algumas práticas educativas inclusivas são apontadas ou descritas no PPC do curso, observamos que foram encontradas apenas ideias que, para nós pesquisadores, lembram as descritas e já mencionadas práticas educativas inclusivas e que de alguma forma alcançariam o objetivo de incluir. Quando observados e analisados à luz do DUA, encontramos concordâncias entre o descrito e os princípios preconizados.

No PPC observamos que o conteúdo é apresentado várias vezes e de diversas formas, sendo desde o modelo mais fragmentado até a integralidade do tema, possibilitando ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos, o que segundo o DUA podem criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam a participação de todos. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

Outro aspecto encontrado é a obrigatoriedade de pelo menos duas formas avaliativas, o que permitirá ao aluno expressar seu conhecimento por mais de uma forma, sendo esse o princípio 2 do DUA múltiplas formas de representação da aprendizagem. Oportunizar ao aluno participar de aulas práticas na comunidade e permitir *feedbacks* entre os módulos torna o processo de aprendizagem.

Além disso, as práticas educativas inclusivas e o DUA podem ser usados para criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador. O PPC discute o envolvimento do aluno em pequenos grupos de trabalho, permitindo ao aluno ter contato com alunos de diferentes habilidades e a promoção da participação de todos os alunos por meio de atividades que incentivem a colaboração e a discussão.

Porém, como não estão explicitamente descritas no documento analisado, podemos apenas inferir que houve uma intencionalidade de construir um PPC que considerasse a inclusão e a relacionasse com os elementos do DUA, mas, devido à falta de conhecimento inclusivo à luz do DUA por parte dos idealizadores do PPC, não encontramos elementos fundamentais para a prática inclusiva.

Em conclusão, a aplicação das práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem é fundamental para uma educação inclusiva e acessível a todas as diversidades. A implementação dessas práticas permite que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente de suas limitações ou barreiras previamente existentes, e possibilita que o ensino superior cumpra o seu papel social de formar cidadãos competentes e conscientes da igualdade de oportunidades e dos direitos das pessoas com deficiência. É importante que as instituições estejam atentas às necessidades de seus estudantes e invistam em recursos e estratégias inclusivas para que ninguém seja deixado para trás. A educação inclusiva é um desafio, mas é também uma grande conquista em termos de valores e respeito à diversidade humana.

ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Resumo: Para a educação inclusiva faz-se necessário alguma forma de revisão da organização e apresentação do currículo escolar. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos dentro desta perspectiva as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e também as diferenciações curriculares, como o DUA. Os princípios do DUA devem ser considerados desde o planejamento das aulas, passando pela execução das mesmas e indo até a avaliação. Este trabalho é um recorte de um trabalho mais amplo de tese de doutoramento sobre a mesma temática, que foi elaborado tomando por base uma metodologia qualitativa descritiva de estudo de caso sobre uma Instituição de Ensino Superior Pública do Centro Oeste brasileiro (IESCO), escolhida pelo fato da acessibilidade a informação e aos docentes. Sobre a existência no PPC de alguma menção às práticas educativas inclusivas, a partir da nossa análise, obtivemos que realmente existe uma menção explícita sobre as práticas pedagógicas que fazem parte das práticas educativas inclusivas. Porém, como não estão explicitamente descritas no documento analisado, podemos apenas inferir que houve uma intencionalidade de construir um PPC que considerasse a inclusão e a relacionasse com os elementos do DUA, mas, devido à falta de conhecimento inclusivo à luz do DUA por parte dos idealizadores do PPC, não encontramos elementos fundamentais para a prática inclusiva.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem, Inclusão, Proposta Pedagógica.

ANALYSIS ON THE CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE HIGHER EDUCATION COURSE IN THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Abstract: For inclusive education, it is necessary to undergo some form of review of the organization and presentation of the school curriculum. Conceptually, we must consider that within this perspective, there are what are called adaptations or adjustments, flexibilities, and also curricular differentiations, such as UDL (Universal Design for Learning). The principles of UDL should be considered from lesson planning, through their execution, to assessment. This work is a segment of a broader doctoral thesis on the same theme, which was developed based on a qualitative descriptive methodology of a Case study on a Public Higher Education Institution in the Midwest of Brazil (IESCO), chosen due to accessibility to information and educators. Regarding the presence of any mention of inclusive educational practices in the educational project, from our analysis, we found that there is indeed an explicit mention of pedagogical practices that are part of inclusive educational practices. However, as they are not explicitly described in the analyzed document, we could only infer that there was an intention to construct an educational project that considered inclusion and related it to the elements of UDL. Still, due to a lack of inclusive knowledge in the light of UDL on the part of the creators of the educational project, we did not find fundamental elements for inclusive practice.

Keywords: Universal Design for Learning, Inclusion, Pedagogical Proposal.

SOBRE OS AUTORES

Samantha Ferreira da Costa Moreira

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2014). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Urgência e Emergência e Terapia Intensiva pelo Centro Goiano de Pesquisa e Pós-Graduação (CGESP). Especialista em Enfermagem em Dermatologia pelo Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição (CEEN). Professora do curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros. Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação da UFMS. E-mail: samanthafmoreira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5144-2595>.

Eladio Sebastian Heredero

Graduado en Magisterio de Primera Enseñanza por la Escuela de Magisterio de Guadalajara (España), Graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Post-graduación en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Doctorado en Educación por la Universidad de Alcalá (España) y Post-doctorado en Educación por la Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” de São Paulo (Brasil). Es Cátedra Distinguida por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. E-mail: eladio.sebastian@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>.

Fernando Ricardo Moreira

Bacharel e Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás e Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Universidade Federal de Jataí desde 2009. E-mail: frmoreira@ufj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-3525>.

REFERÊNCIAS

BAGLIERI, S. et al. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 113, p. 2122-2154, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6420066/_2011_

Re_claiming_inclusive_education_toward_cohesion_in_educational_reform_Disability_studies_in_education_unravels_the_myth_of_the_normal_child. Acesso em: 02 fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284**. Dispõe sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **MP Nº 213/2004**. Dispõe da Medida Provisória do Programa Universidade para todos. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Reforma da educação superior**. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. **Normativa nº 14**. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na Portaria. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/2007**. Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Lei de Oportunidades do Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Garante esse direito ao acesso por meio das cotas para as pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 29 dez. 2016.

CANTORANI, J. R. H., PILATTI, L. A., HELMANN, C. L.; SILVA, S. C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. Disponível em: www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução. Acesso em: 01 mai. 2021.

CHA, H. J.; A. H. N, M. L. Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. **Asia Pacific Education Review**, Seoul, v. 15, p. 511-523, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6>. Acesso em: 01 mai. 2021.

DO.IT. **National Center on Universal Design for Learning**. Washington, University of Washington: 2014.

EDYBURN, D. L. Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of Udl. **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/073194871003300103>. Acesso em: 02 mai. 2021.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION. **Lei dos Americanos com Deficiência (ADA)**, 26 de julho de 1990. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Americans_with_Disabilities_Act_of_1990. Acesso em: 02 mai. 2021.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>, Acesso em: 17 abr. 2020.

FREY, T. J. *et al.* Collaboration by Design: integrating core pedagogical content and Special Education methods courses in a Preservice Secondary Education Program. **The Teacher Educator**, v. 47, n. 1, p. 45-66, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.632473>. Acesso em: 02 fev. 2020.

IESCO/PPC. **Projeto Pedagógico Curricular**. Mineiros: Unifimes, 2020.

IESCO/PDI. **Plano de desenvolvimento Institucional**. Mineiros: Unifimes, 2015.

KATZ, J. The three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education. Acesso em: 01 fev. 2020.

LEE, C.; PICANCO, K. E. Accommodating diversity by analyzing practices of teaching (ADAPT). **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 2, p. 132-144, 2013. Disponível em: doi:10.1177/0888406413483327. Acesso em: 01 fev. 2020.

NOZU, W. C. S.; DA SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1421-1435, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaae.v13.nesp2.set2018.11652>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Sede das Nações Unidas**. Nova Iorque: ONU, 2006.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on Universal Design Educational models. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>. Acesso em: 01 mai. 2021.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G., DALEY, S. G.; ROSE, L. T. (Eds.) **A research reader in universal design for learning**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.

ROSE, D. H. *et al.* Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles as their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SMITH, F. G. Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 3, p. 31-61, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ992116>. Acesso em: 01 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe**. Córdoba: UNESCO, 2018.

VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 01 mai. 2021.

Recebido: junho 2023
Aceito: dezembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.