

UMA BREVE ANÁLISE DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA E O USO DO DUA, APOIADO NAS TDICS, COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR*¹

Mauro Silva FLORENTINO[√]
Carlos Tadeu Queiroz de MORAES^{√√}

RESUMO

Sendo a educação um direito de todos, este artigo trata de uma breve reflexão com o objetivo discutir um novo modelo político pedagógico, e a forma de sua implementação, com o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apoiado nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação–TDICs. Defender estratégias de ensino-aprendizagem, com propostas de qualificação do corpo docente, para atingirem seu objetivo social. Com a proposta, espera-se alcançar de forma efetiva a real inclusão dos alunos com as mais diversas necessidades educativas de ensino, será sugerido a criação de um programa de extensão no sentido de idealizar a proposta de um projeto político pedagógico que proporcione formas de admissão e manutenção destes cidadãos, que tem estão à margem da sociedade, objetivando sua inclusão no ensino superior, permitindo uma interação entre os meios existentes e os intervenientes, com uma participação mais eficaz das TDICs, trazendo para a sociedade talentos escondidos proporcionando uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. DUA. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Necessidades Educativas Especiais. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

* Artigo recebido em 18/11/2022 e aprovado em 16/12/2022.

¹ Artigo originado de uma tese de doutorado em andamento no curso de Doutorado em Educação na Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI México), sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Tadeu Queiroz de Moraes. A pesquisa está sendo desenvolvida no departamento de Contabilidade de Macaé da Universidade Federal Fluminense (UFF).

[√] Doutorando em Educação pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI México). E-mail: mauro.silva@doctorado.unini.edu.mx

^{√√} Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor convidado no curso de mestrado na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). E-mail: carlos.queiroz@unini.edu.mx

1 INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade transversal de educação, para atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais – NEE, de acordo com Pletsch (2020), no entanto, a prática não condiz com a realidade haja vista a propagação de inúmeras políticas, e práticas inclusivas, que tem sido estudado e discutidas.

A educação inclusiva não pode ser vista somente como um sistema de ideias político-social, mas, sim a operacionalização de oportunidades tangíveis de uma participação ativa de todos os alunos, com a finalidade de criar condições para que todos possam adquirir novas competência através de atividades reais e experiências expressivas e relevantes, permitindo uma melhor compreensão do ser humano, ponderando as suas diferenças (DRABBLE, 2013).

O que aqui será demonstrado, é parte de uma pesquisa mais abrangente, desenvolvida no período de 2017 a 2020, onde é analisada a abordagem pedagógica e o uso das TDICs como instrumento de inclusão a permanência de alunos com necessidades educativas especiais nas Instituições de Ensino Superior.

Afirmam De Amorim e Rêgo (2022, p.3), que a educação oferecida às crianças e jovens com deficiência vem padecendo com constantes alterações em seus conceitos e paradigmas, quando contam que, e acordo com Campos e Martins (2008, p. 223): “No decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, afirma o começo da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação, inclusive, do portador de necessidades especiais. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei 4.024/61, aprovada em dezembro de 1961, vigorando desde 1962 quando houve, também, a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), em seu capítulo III, reservou dois artigos, 88 e 89, para a educação do portador de deficiência onde determina que a educação de indivíduos com necessidades educativas especiais, deve ser enquadrada no sistema geral de ensino com a finalidade de promover a sua integração a sociedade

e determina que sempre que os conselhos estaduais considerarem ser eficiente qualquer iniciativa privada, esta deverá receber tratamento especial, por meio de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

No documento intitulado Marcos Políticos-Legais da Educação Especial, publicado pelo Ministério da Educação em 2010, em sua página 11 afirma que a escola “[...] se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social”.

Referido documento, afirma, ainda em sua página 11, que:

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010)

Ao analisar este importantíssimo, ponto de reflexão, no que diz respeito, principalmente às pessoas com NEE, temos as seguintes fases no histórico da educação inclusiva, sob a perspectiva das pessoas com deficiência.

Inicialmente Miranda, (2003), identificou que a primeira fase se destacava na era antes de Cristo, isto por haver total omissão de atendimento às pessoas com deficiência, por serem vistos com olhares de superstição e com malignidade, por entenderem serem uma ameaça para aquela sociedade primitiva. Dechichi *et al* (2009, p.6), completam que: “Fora a **fase da exclusão social**: a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência.” (grifo do autor).

Ainda nos séculos XVIII e XIX, as mesmas autoras, contam que ocorreu a fase da institucionalização, visto que se pautava na segregação social da pessoa com deficiência, isolando-o do convívio com a sociedade, sendo literalmente condenado a ter sua assistência em instituições específicas e que, de acordo com Campos e Martins (2008), instituições foram criadas com o fito de, simplesmente, retirá-los do convívio social, onde recebiam apenas alimentação e vestimentas, e nada mais.

Batalha (2009, p.1067) explica o cerne da questão na segunda fase, quando afirma que: “O paradigma da Institucionalização fundamentava-se na ideia de que a pessoa deficiente estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e por conseguinte a sociedade estaria protegida dela.”

A terceira fase, a partir dos anos de 1950, de acordo com Borges e Campos (2022), foi marcada pela expansão de escolas e classes especiais, em escolas públicas, com a finalidade de oferecer, às pessoas com deficiência, educação a parte dos demais alunos.

Esta fase, mediada por práticas mais pedagógicas daquelas oferecidas nas fases anteriores, amenizou a segregação imposta às pessoas com deficiência, permitindo inseri-los em classes, ainda especiais, nas escolas públicas, de acordo com Dechichi *et al.* (2009)

No início da segunda metade do século XX, os pais das pessoas com deficiência se organizaram, criando associações que permitiram o surgimento de grandes mudanças na área da Educação Especial, culminando com uma grande reviravolta nos anos finais da década de setenta, quando um movimento integracionista marcou a quarta fase da evolução histórica do ensino para pessoas com deficiência, objetivando sua integração em ambiente escolar único, junto e não segregados em classes especiais.

Não se trata, única e tão somente, de promover a entrada de alunos com deficiência, em todos os níveis de aprendizagem, mas, inclusive, se faz necessário promover o envolvimento e toda comunidade no processo de inclusão social, especificamente os pares destes alunos (MANTEY, 2017).

Este comprometimento de todos, passam pelo estabelecimento de estratégias e a disponibilização de recursos, materiais e humanos, além de infraestruturas como salas, bibliotecas e laboratórios (OKONGO, NGAO, ROP & NYONGESA, 2015). São vários os recursos materiais, no entanto há de se ter o cuidado de não permitirem que sirvam apenas para o lazer dos usuários, não dando objetividade para a prática pedagógica, e que possam incluir todos os alunos com NEE, promovendo, assim, a inclusão tão propalada, despertando e aquilatando o aprendizado.

Recursos lúdicos, como jogos, foram abordados, ao longo do século XX, e estudados por autores como Piaget, Vygotsky, Rousseau, Froebel e Dewey que

comprovaram o benefício do desenvolvimento integral dos alunos (FERREIRA, 2009).

Marques (2012), Mendes e Bastos (2016), afirmam que esses jogos contribuíram para que as dificuldades apresentadas fossem diminuídas de forma atrativa pelo envolvimento, participação e interesse de todos os atores envolvidos no ensino-aprendizagem, proporcionando uma melhor qualidade de vida, principalmente no que diz respeito ao estímulo da capacidade criadora, da autonomia e do empreendedorismo.

Panduro (2021, p.13) assevera que:

...a educação tem que surpreender, cativar e conquistar os estudantes, muitos estão perdendo o gosto, a vontade de estudar de ir à escola, devido a inúmeros fatores que acontecem na sociedade. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas, o educador precisa criar novos métodos para trabalhar com seus alunos. O conhecimento se constrói em bases de bastante desafios, atividades significativas, tudo que excite a curiosidade, a imaginação e a criatividade do aprendiz.

A utilização de jogos, como recurso lúdico, deve ser aplicada em turmas regulares em que haja alunos com e sem necessidade educativa especial, para que sejam cumpridos os princípios base do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Para tanto o DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem uma definição mais precisa pelo governo dos Estados Unidos, em 2008, com diversas referências, comprovadas cientificamente, no sentido de nortear o aprendizado, uma vez que:

- a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras 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 os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem. SEBASTIAN HEREDERO (2020),

Se faz necessário avaliar, também, se os docentes do ensino superior, têm habilidades para lidar com alunos com NEE, bem como nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos preconizam tal atendimento. No que tange a averiguação de que se os docentes do ensino superior possuem estas destrezas, obras de alguns autores foram escolhidas para fundamentar ideias aqui tecidas sobre a

inclusão escolar, além da preocupação do centro escolar, em uma perspectiva da Educação Inclusiva em promover a eficácia pedagógica.

Autores como Rita de Cássia Magalhães, Denise Tolfo Silveira, Fernanda Peixoto Córdova, Fabiana Andrade, Eugênio Cunha foram estudados, a LDB nº 9.394/1996 também foi utilizada, para se ter conhecimento sobre o que preconiza a legislação sobre a Educação Especial Inclusiva no Brasil, no sentido de melhor fundamentar este artigo.

Bueno (2008), enfatiza que a inclusão escolar, estabelece que os professores sejam preparados, em sua formação inicial, para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial. Neste contexto, é de competência do Atendimento a Educação Especial - AEE, garantir que o apoio especializado possibilite a eliminação de barreiras que obstruam a continuidade de escolarização de alunos com deficiência, das mais diversas, contribuindo de forma eficaz para complementar ou suplementar ao ensino.

Adverte-se, no entanto, da necessidade de investimentos em programas na formação inicial dos professores, não se olvidando da educação continuada, possibilitando a troca de experiências em uma construção coletiva de novos saberes pedagógicos, como sugere Beauchamp, (2002).

Com a ideia inicial de que o AEE disponibiliza recursos pedagógicos com a intenção de auxiliar com o desenvolvimento dos alunos PAEE (Público-Alvo da Educação Especial), é admissível entender que ele beneficia a realização de um trabalho articulado com os mais diferentes conteúdos, com o alcance nas mais diversas disciplinas necessárias para a formação do aluno portador de NEE. (Silva, 2015)

Nesse aspecto avaliar e praticar uma cultura de trabalho colaborativo, para responder às questões no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE, a necessidade de apoio de professores da Educação Especial ou de outros profissionais, é premente que haja o incremento de novas estratégias e de materiais, com o emprego de recursos tecnológicos, dentre outros, conforme assevera Vitaliano e Manzini, (2010).

Lopes (1997, p.574), assegura que uma “formação de professores que reflita sobre sua própria prática, bem como para a utilização da reflexão como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”. Logo, pensar sobre um programa

de formação docente, na perspectiva colaborativa, traz grandes benefícios para a comunidade acadêmica, visto que:

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstróem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses . . . BASTOS E HENRIQUE, (2016, p. 305)

Estamos em plena era digital e, com isto, Valente (2018) menciona dois pontos que devem ser considerados importantes pelas instituições de ensino. O primeiro é sobre os discentes. Estes não são mais aqueles alunos de outrora que assistiam longas aulas expositivas. Atualmente poucos assistirão uma aula tradicional por mais de trinta minutos, pois por meio dos equipamentos eletrônicos, ao alcance das mãos, procuram, e preferem, fazer pesquisas na internet, através de mecanismos de buscas, do que irem à biblioteca procurar e manusear os livros disponibilizados. O segundo ponto, destacado pelo autor, é considerar que a sociedade está mais complexa, logo se a população não souber lidar com esta complexidade terão enormes dificuldades em navegar em mares desconhecidos, com uma avalanche de informações.

Então fica a indagação de como fica a mediação na era digital. Referido autor assevera que as salas de aula deveriam ter uma dinâmica mais voltada ao cotidiano, que é mediado, cada vez com mais frequência, pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. É sabido da necessidade de que haja mudança no currículo escolar, uma vez que a escola, em todos os níveis da educação, está se reinventando a cada instante.

Não é diferente com o corpo docente, entretanto, Moran *et al.* (2018) asseguram não ser suficiente que o docente tenha acesso ao mundo digital, é necessário que o conheça e se utilize daquilo que lhe é oferecido, possibilitando, enfim, a harmonização do ambiente escolar, amplamente conectado com as novas tecnologias digitais.

À luz do exposto, refletir sobre um modelo de formação de professores em que se pautem as práticas pedagógicas inclusivas e a construção de novos saberes,

sob a perspectiva da pesquisa e da formação colaborativa, o conceito e princípios do DUA podem, e devem ser fundamentos escolhidos por considerar que o docente, em associação com profissionais especializados, possam planejar, implementar e aferir se as práticas pedagógicas ajustadas nos princípios do DUA, poderá harmonizar a participação e aprendizado de todos em sua sala de aula, promovendo a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial.

Nunes e Madureira, (2015, p. 7), afirmam que:

Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a aprendizagem e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na aprendizagem [...] Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...]

Sendo assim, a pesquisa colaborativa, produz novos conhecimentos para promover o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um programa formação do docente, visando os desafios da inclusão, sob o referencial do DUA, para que seja dada uma maior ênfase na formação inicial, e continuada, dos professores no sentido de que novos saberes sejam adquiridos, proporcionando, então, a inclusão social daqueles que possuem alguma deficiência; projetos políticos pedagógicos deverão ser objetos de estudo na IES, pois de que vale a atualização pedagógica dos principais intervenientes, se não há uma diretriz que possa guiá-los no seu cotidiano pedagógico.

Silveira (2019, p.21), adverte que:

Na aprendizagem o educando é o agente principal do próprio aprender, porém o professor deve ser o mediador entre a criança e o conhecimento. Privilegiando em seu planejamento metodologias que sejam aprazíveis e possibilitem a ação reflexiva da criança sobre sua própria aprendizagem, tendo possibilidade assim de realizar a metacognição, fazendo com que a escola seja um lugar de novas e incríveis descobertas a partir de práticas sociais de leitura e escrita.

Desta forma, estabelecer estratégias de ensino utilizando-se dos conceitos e propriedades do DUA, com a utilização das tecnologias digitais, principalmente em um contexto pandêmico, como o da COVID-19, se faz necessário.

Para romper as barreiras, no que diz respeito as práticas pedagógicas por conta da disseminação do vírus da COVID-19, se fez necessário redesenhar os currículos para atender à necessidade que se apresentava, arquitetando uma nova forma de ensinar, com adaptações que se mostraram pouco eficientes.

Na visão de Pastor *et al* (2018), as pequenas adaptações ocorridas e os princípios do DUA têm uma certa relativização, visto que tais adaptações requerem investimentos e, por não serem tão funcionais, não atingirão ao objetivo original por limitarem-se a simplificações que não atinge o aprendizado esperado.

Redesenhar o novo roteiro tornou-se um desafio, pois com a imperiosa necessidade de dar continuidade aos estudos por conta da pandemia instalada, obrigou-se a utilização do ensino remoto, buscando-se, assim, os princípios do DUA com a articulação dos poucos recursos tecnológicos que dispunham os professores e alunos.

Neste assunto, o DUA, mediado pelas tecnologias digitais, apareceu como uma alternativa viável, proporcionando a todos os acadêmicos, independentemente do nível cognitivo-intelectual, acesso ao conhecimento partindo do pressuposto de que o intercâmbio entre as tecnologias digitais e o DUA colaboram para o rompimento de barreiras metodológicas, no contexto educacional de ensino remoto, logo compreendeu-se que o currículo, no aspecto do DUA, necessitava, conforme Moran (2007, p. 23):

[...] estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento.

Com este novo desenho, atualmente no modelo remoto, possibilitou que os docentes participassem mais ativamente na criação de alternativas e ações mais flexíveis evidenciando maiores avanços e entendimentos de sua relação íntima com o conhecimento.

A investigação tendo como palco o Instituto de Ciências da Sociedade – Macaé – ICM, *campus* do interior do estado do Rio de Janeiro da Universidade Federal Fluminense.

O objeto deste estudo é discutir a proposta de um novo modelo político pedagógico bem como as formas de sua implementação utilizando-se das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação – TDICs, utilizando-se os conceitos do DUA, que possa permitir a admissão e manutenção, até os anos finais de ensino, dos alunos com NEE.

Sendo assim, este artigo versará, em seu arcabouço: a trajetória metodológica desenvolvida; os dados produzidos e sua discussão com base nos conceitos orientadores; as considerações finais.

2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A qualificação do corpo docente e técnico administrativo com vistas a proporcionar um melhor atendimento aos alunos com deficiência da instituição estudada, objetivando uma melhor qualidade de vida e uma interação singular e plural com os demais estudantes da instituição, também é objeto desta investigação.

Em primeira instância ocorreu um mapeamento do quantitativo de discentes, docentes, e técnicos administrativos em educação no *campus* estudado, resultando em um total de 1.100 discentes, 52 docentes e 25 técnicos administrativos em educação.

Em um segundo movimento, foi realizado um levantamento se a infraestrutura física e tecnológica do *campus* atendia aos alunos com NEE, em um terceiro passo foi analisado se os projetos pedagógicos dos cursos existentes preconizavam algum atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e se os docentes estavam capacitados para o atendimento a esta fatia do alunado. Esses dados são fatores orientadores relevantes para a análise interpretativa.

Por fim, será construído um programa de extensão denominado EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, objetivando a criação de um órgão plural, com a pretensão de abrigar todas as instituições que compõem o completo universitário onde a IES estudada está inserida, no sentido de objetivar a inclusão dos alunos com as mais diversas necessidades educacionais de ensino.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

Antes de apresentar os resultados obtidos e as discussões pertinentes, cabe fazer uma pequena reflexão sobre a falta de recursos em infraestrutura, física, tecnológica e intelectual, na unidade em estudo.

No período estudado, houve a matrícula de alguns alunos com alguma necessidade educativa especial, no entanto, dois destes alunos com deficiência visual severa, tiveram que desistir de seu sonho de continuar seus estudos.

Não obstante o auxílio de seus pares, desistiram de dar continuidade pela falta estrutura, física, tecnológica e intelectual do referido *campus*, como, por exemplo, a falta de máquina de escrever em *braille* para o registro das aulas, a falta de piso tátil, apoiando o direcionamento do aluno, com deficiência visual severa, no deslocamento pelo *campus*, a falta de identificação em língua tátil para invisuais, na entrada das salas de aula, banheiros etc.; vale lembrar que um destes alunos tinha sua própria *Perkins Brailier*.

Seus colegas de classe, envolvidos em seus afazeres acadêmicos, ao constatarem a constante ausência de seus colegas em sala de aula, souberam da desistência em dar continuidade pelos motivos já descritos anteriormente.

Ficaram pesarosos pela desistência destes seus colegas e chegaram à conclusão de que a instituição deve promover ações socioeducativas, e investimentos em infraestrutura, além da qualificação permanente de seu corpo docente, no sentido de proporcionar uma melhor convivência social, acolhendo os alunos com NEE com maior qualidade.

Com isto observou-se, assim, a falta de infraestrutura adequada para o atendimento, especificamente, a alunos com deficiência visual severa, dentre outras.

Ao analisar, diminutamente os projetos políticos pedagógicos dos três cursos que compõe o *campus* da instituição do ensino superior estudada, observa-se que em seus projetos, regulamentos, regimentos não há nenhuma menção referente a adoção de práticas pedagógicas a serem utilizadas junto aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ao ser analisada a capacitação os docentes, dos cursos existentes no *campus* objeto do estudo, constatou-se que eles não estão capacitados para atenderem a alunos com necessidades educativas especiais, além de não haver

nenhuma previsão de qualificação dos docentes, no que diz respeito ao atendimento a pessoas com deficiência.

4 CONCLUSÃO

Sendo assim a conclusão que se chega, neste momento de que, com a constatação *in loco* da desistência desses alunos em continuar seus estudos por falta de total infraestrutura adequada, ficou clara a necessidade em se discutir um novo projeto político pedagógico, a serem implementados nos cursos ali existentes; discutir maiores investimentos em recursos físicos e tecnológicos para proporcionar uma melhor qualidade no ensino às pessoas com deficiência.

A implementação de um Programa de Extensão voltado, exclusivamente para pessoas com deficiência, mas abraçando toda a comunidade acadêmica, provocará uma grande reflexão, com a seriedade que se merece, no sentido proporcionar mais investimentos em infraestrutura, físicas e tecnológicas nas instituições de ensino superior, além da qualificação de seu corpo docente, por meio de educação continuada, utilizando-se os conceitos do DUA apoiado nas TDICs, pois sem isto, o atendimento aos alunos portadores de deficiência, fica comprometido provocando, assim, sua desistência em continuar os estudos e formar cidadãos comprometido com a sociedade contemporânea.

Se é no ensino superior que são formados os professores dos anos iniciais se vê, então, o grande distanciamento que ocorre quando se trata da educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Notadamente os professores dos cursos superiores detém pouca qualificação para preparar futuros docentes, tanto para o ensino regular quanto para o ensino superior, com a qualidade que se requer para atender a uma parcela da sociedade que vem se despontando, a cada ano, em busca de seu reconhecimento.

A BRIEF ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL APPROACH AND THE USE OF DUA, BASED ON TDICS, AS AN INSTRUMENT FOR INCLUDING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION

Since education is a right for all, this article is a brief reflection to discuss a new pedagogical political model, and the way of its implementation, with the concept of

Universal Design for Learning (DUA), supported by the Digital Technologies of Information and Communication–TDICs. Defend teaching-learning strategies, with proposals for the qualification of the teaching staff, to achieve their social aim. With the proposal, it is expected to effectively achieve the real inclusion of students with the most diverse educational teaching needs, it will be suggested to create an extension program to idealize the proposal of a pedagogical political project that provides forms of admission and maintenance of these citizens, who are on the margins of society, aiming at their inclusion in higher education, allowing an interaction between the existing means and the actors, with the more effective participation of the TDICs, bringing hidden talents to society providing a fairer society and egalitarian.

Keywords: Political Pedagogical Project, DUA-Universal Design for Learning, Digital Communication and Information Technologies, Special Educational Needs, Virtual Learning Environment.

REFERÊNCIAS

BATALHA, D. V. **Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira.** In: IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

BASTOS, F. B., HENRIQUE, J. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. In: IBIAPINA, I. M. L. DE M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa:** Multirreferenciais e Práticas Convergentes. Teresina: UFPI, 2016. p. 301- 319.

BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C (org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: UFSCar, 2002. p. 99-104.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa de educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

BORGES, A. A. P. e CAMPOS, R. H. de F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva|1. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. spe, pp. 69-84. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400006>.

DE AMORIM, Vaneska Carvalho; DE LIMA RÊGO, Luana Almeida. Serviço social na educação especial. **Bioethics Archives, Management and Health**, v. 2, n. 1, p. 66-77, 2022.

DECHICHI, C. *et al.* **Alguns aspectos históricos no atendimento a pessoa com deficiência.** Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. 2012. http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf

DRABBLE, S. **Support for Children with Special Educational Needs (SEN).** European Union: RAND Europe, 2013.

FERREIRA, L. **A importância do lúdico na Educação Infantil.** 2009 <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-do-ludiconaeducacao-infantil-1230873.html>.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasil. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural: preconizando o consenso ou assumindo o conflito? **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8. 1997, pp.31-37

MANTEY, E. E. Discrimination against children with disabilities in mainstream schools in Southern Ghana: Challenges and perspectives from stakeholders. **International Journal of Educational Development.** (2017, pp. 18-25) Disponível em: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/155727.pdf> Acesso em: 10.10.2022

MARCOS POLÍTICO-LEGAIS da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2010. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

MENDES, H. DA S. F., BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, 1(1), 2019, p.p. 189–202. <https://doi.org/10.5902/1984686X17215>

MORAN, J., BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso. 2018

NUNES, C., MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2. 2015, pp. 126-143

OKONGO, R., NGAO, G., ROP, N., NYONGESA, W. Effect of Availability of Teaching and Learning Resources on the Implementation of Inclusive Education in Pre-School Centers in Nyamira North Sub-County, Nyamira County, Kenya. **Journal**

of **Education and Practice**, 2015, pp. 132-141. 6(35).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086389.pdf>

PANDURO, R. S. et al. **As tecnologias como recurso do ensino remoto nas aulas de Língua Portuguesa**: um estudo a partir das percepções dos professores de Língua Portuguesa do ensino Médio de Benjamin Constant. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Universidade Federal do Amazonas - UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6123>.

PASTOR, C. A., ZUBILLAGA, A., SÁNCHEZ, J. M. Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (*DUA*): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. **RELATEC** - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, (2015, pp.89-100). 14 (1): 89-100.

SILVA, F. K. R. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar**: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)2 2 No documento original: Universal Desing Learning Guidelines. 3 3 Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPEI-RE). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/Mato Grosso do Sul/Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4 pp. 733-768.

SILVEIRA, F. R. F. V.. **Alfabetização: o uso do tablet como Ferramenta de aprendizagem**. Trabalho de conclusão de Curso de especialização em informática instrumental para professor do ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2019. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197626/001098574.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>

VALENTE, J. A. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F. M. P.; Aeantes, F. L. A. (org.). **Tecnologia e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp, 2018. cap. 1, p. 17-41.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: Vitaliano, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: UEL, 2010. p. 49-112.