ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE

Eliane Aparecida Calixtro[1]
Sandra Salete de Camargo Silva[2]

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no contexto do Ensino constitui um dos maiores desafios contemporâneos para a Educação Básica. Embora marcos legais e normativos assegurem o direito de todos(as) os(as) estudantes à escolarização em turmas regulares, pesquisas evidenciam que a transição das leis para o cotidiano pedagógico ainda esbarra em inúmeras barreiras estruturais, formativas e metodológicas (Capellini; Zerbato, 2019; Gomes-Silva; Zerbato; Prieto, 2024). Diante dessa realidade, torna-se pertinente investigar não apenas os aspectos que dificultam a inclusão, mas, sobretudo, as possibilidades e potencialidades já existentes no chão da escola, partindo da escuta e da experiência daqueles(as) que estão diretamente envolvidos(as) com o processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, o modelo tradicional de ensino tem conferido ao(às) professor(a) regente a responsabilidade solitária pela adaptação curricular e pelo atendimento às especificidades dos(as) estudantes. Contudo, autores(as) como Libâneo (2018) e Mantoan (2003) defendem que a superação desse isolamento docente demanda a institucionalização de uma cultura de corresponsabilidade e cooperação. Nesse panorama, o planejamento colaborativo e o ensino colaborativo emergem como estratégias essenciais, permitindo que professores(as) regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) unam saberes na construção de práticas pedagógicas acessíveis (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Ademais, a diversidade inerente à sala de aula exige a adoção de abordagens de caráter universalista, a exemplo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

[1] Mestra em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, eliane.calixtro.unespar.t4@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora em Educação, Docente da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, sandra.salete@unespar.edu.br.

Fundamentado em múltiplos meios de engajamento, representação e expressão, o DUA propõe que o currículo seja flexível desde a sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações tardias e garantindo o acesso de todos(as) os(as) discentes (CAST, 2018; Rosalim, 2022). No entanto, para que ferramentas e propostas dessa natureza se integrem à prática pedagógica, a formação em serviço destaca-se como um mecanismo formativo importante, sendo um meio de articular a reflexão teórica aos problemas reais enfrentados no cotidiano escolar (Damiani, 2008).

Partindo dessas premissas, este artigo é orientado pelo seguinte questionamento: quais estratégias de práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios associados a elas, são apontadas por professores(as) do ensino comum a partir de sua experiência em sala de aula? Para responder a essa indagação, o estudo adotou uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, por meio do método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). O campo empírico envolveu 23 professores(as) de uma escola municipal situada no município de União da Vitória (PR), contemplando as modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário estruturado, cujas respostas foram analisadas em diálogos com referenciais teóricos como Capellini e Zerbato (2019), Damiani (2008) e Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024).

Dentre os resultados prévios que motivam esta discussão, destaca-se que, na visão dos docentes, as estratégias viáveis para a inclusão dependem menos de recursos materiais isolados e mais de ações ligadas à flexibilização curricular, ao trabalho colaborativo entre os pares, e a valorização do vínculo afetivo com os(as) estudantes. Em contrapartida, um dado particularmente revelador e desafiador apontado pela pesquisa é que 61% dos(as) participantes desconhecem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), escancarando uma lacuna formativa significativa.

Conclui-se, portanto, que os(as) professores(as) reconhecem o planejamento colaborativo e a flexibilização como pilares fundamentais para viabilizar um ambiente educacional equitativo, reafirmando que soluções pedagógicas consistentes são construídas coletivamente. Contudo, a efetivação de uma escola inclusiva pressupõe a institucionalização do ensino colaborativo e a disseminação de abordagens universais como o DUA, superando o isolamento docente por meio de uma rede de responsabilidade compartilhada entre toda a comunidade escolar.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Nesta pesquisa adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, fundamentada no método da pesquisa-ação, que se mostra pertinente por permitir a investigação e a transformação concomitante da realidade educacional a partir da relação dialógica entre pesquisadora e participantes (Thiollent, 2011). O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de médio porte localizada no município de União da Vitória (PR), tendo como campo empírico as modalidades de Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A instituição foi selecionada por atender a uma parcela significativa da comunidade local e por vivenciar cotidianamente os desafios inerentes à inclusão escolar de estudantes com especificidades de aprendizagem.

O processo de coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas, administrado via Google Forms® no segundo semestre de 2025, contando com a participação efetiva de 23 professores(as). O material empírico gerado por meio das respostas aos questionários e dos registros do GTC foi analisado a luz do referencial teorico que orienta as discussões sobre essa temática.

Toda a pesquisa foi conduzida em estrito cumprimento às normas éticas para pesquisas com seres humanos, tendo sido previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 7.063.032.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Inclusiva requer o redimensionamento constante das práticas pedagógicas e da própria organização do trabalho escolar, superando modelos tradicionais pautados na homogeneização e na segregação. Para que a inclusão alcance seus propósitos e se torne uma realidade no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a literatura da área aponta para a necessidade de articular a formação continuada em serviço, o planejamento colaborativo e abordagens pedagógicas universalistas (Calixtro, 2026).

Historicamente, a qualificação docente constitui um pilar estruturante para a consolidação de qualquer projeto educacional de qualidade. Contudo, no âmbito da Educação Inclusiva, observa-se frequentemente um descompasso entre a formação inicial

e as demandas reais vivenciadas no chão da escola, o que gera insegurança nos(as) professores(as) frente à diversidade discente (Amaral; Martiniak, 2023).

Nesse cenário, a formação continuada em serviço é um mecanismo estratégico de desenvolvimento profissional, devendo pautar-se, como defende Mantoan (2003), no exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, reflexões e ações sobre os problemas reais do cotidiano escolar. Segundo Fortuna e Maroneze (2023) os processos formativos não podem se restringir a modelos expositivos ou superficiais, mas devem promover uma práxis reflexiva que instrumentalize o(a) educador(a) a flexibilizar currículos e adaptar metodologias sem transferir para a via individual uma responsabilidade que é eminentemente coletiva e institucional.

Para que essa formação em serviço se converta em transformações concretas, a organização do trabalho pedagógico precisa ser repensada sob a ótica da coletividade. Conforme pondera Libâneo (2018), a escola inclusiva contemporânea exige uma ação integrada entre professores(as), equipe gestora, coordenadores(as), serviços especializados e famílias, orientada pelos objetivos comuns do projeto político-pedagógico.

É nesse ambiente que o planejamento colaborativo ganha centralidade, organizando a atuação docente em torno de parcerias intencionais, o que permite acompanhar os indicadores de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes (Capellini; Zerbato, 2019; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Como ressalta Damiani (2008), a efetivação do trabalho colaborativo pressupõe a construção de relações de confiança, diálogo e negociação contínua entre os pares, de modo que a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem passe a ser compartilhada por toda a comunidade escolar.

Complementarmente, a articulação entre o planejamento colaborativo e a diversidade presente na sala de aula encontra sustentação em abordagens de caráter universalista, destacando-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Mendes et al., 2023). Inspirado no conceito de acessibilidade da arquitetura, o DUA parte da premissa de que o que é essencial para alguns é bom para todos (CAST, 2018), propondo que a flexibilidade curricular seja pensada desde a concepção do planejamento, minimizando a necessidade de adaptações pontuais ou tardias (Alves; Ribeiro; Simões, 2013; Rosalim, 2022).

Estruturado em três princípios fundamentais, proporcionar múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação (o "o que"

da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem), o DUA oferece orientações metodológicas para diversificar estratégias, linguagens e avaliações (CAST, 2018; Prais; Vitaliano, 2018).

A integração entre o DUA e o planejamento colaborativo possibilita que a equipe pedagógica transite de práticas isoladas para metodologias inclusivas de amplo alcance, nas quais a diversidade deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser reconhecida como um elemento enriquecedor do processo educativo (Gueudeville, 2024; Prais; Rosa, 2016). Deste modo, investigar como os(as) docentes percebem e aplicam esses referenciais em seu cotidiano torna-se fundamental para compreender as possibilidades de construção de um ambiente escolar verdadeiramente equitativo, democrático e acessível a todos(as).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os(as) docentes apontam estratégias específicas que podem contribuir, como o uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, mídias, adaptação curricular, metodologias lúdicas, ensino colaborativo e coensino, conforme sinalizam alguns(mas) professores(as) em suas falas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Percepções sobre possiveis estratégias que contribuem para o ensino inclusivo

Professor(a)	Percepção
Cedro	Trabalhos com materiais concretos, jogos pedagógicos, a utilização de mídias.
Aroeira	Respeitar os limites do(a) estudante, promover um ambiente acolhedor e adaptar atividades de acordo com suas possibilidades.
Dália	O trabalho, ambiente e atividades devem ser adaptados de acordo com a realidade dos(as) estudantes.
Gardênia	Deve ser pautada na valorização da diversidade, na adaptação das práticas pedagógicas e na criação de um ambiente acolhedor para todos os(as) estudantes. Algumas práticas pedagógicas incluem o uso de recursos didáticos diversificado, como materiais adaptados e tecnológicos, para atender às diferentes necessidades. A implementação de atividades colaborativas e projetos que promovam a troca de experiências é fundamental, estimulando a convivência e o respeito. Além disso, o professor deve planejar aulas flexíveis, com adaptações nos conteúdos, ritmo e avaliação, garantindo assim que todos tenham a oportunidade de aprender e participar ativamente.
Violeta	Conhecer o perfil de cada estudante... fazer adaptações curriculares conforme a necessidade de cada criança... promover um trabalho colaborativo baseado no respeito mútuo... entre outros.
Marinha	Colaborativo, Coensino (Co-Teaching) Como funciona: Dois(duas) professores(as) o(a) regente da turma e o(a) professor(a) de apoio/AEE) planejam e ensinam juntos. Modelos possíveis: Um(a) ensina, outro(a) apoia (professor(a) da sala explica, professor(a) do AEE circula ajudando). Ensino paralelo (dividem a turma em grupos e ensinam simultaneamente).

	Ensino em estação (os(as) estudantes passam por diferentes estações com atividades). Compartilhamento de Boas Práticas Como funciona: Criar um espaço (virtual ou físico) para troca de experiências, sugestões de materiais, recursos acessíveis e estratégias que funcionaram. Exemplo: Grupo no WhatsApp ou mural colaborativo com dicas e ideias. Observação entre Pares Como funciona: Professores(as) assistem às aulas uns dos outros(as) para aprender estratégias inclusivas e dar feedback construtivo. Benefício: Desenvolve prática reflexiva e aperfeiçoa metodologias. Etc ...

Fonte: dados da pesquisa.

As estratégias de inclusão destacadas pelos(as) professores(as) enfatizam uma abordagem personalizada e adaptável que valoriza a diversidade e promove um ambiente acolhedor. Isso envolve o uso de recursos didáticos diversificados e concretos (como materiais adaptados, jogos pedagógicos e mídias), a adaptação flexível de atividades, conteúdo, ritmo e avaliação para respeitar os limites e possibilidades de cada estudante, e o conhecimento individualizado do perfil da(o) estudante. Essas práticas buscam garantir que todos(as) os(as) estudantes tenham a oportunidade de aprender, participar ativamente e conviver com respeito mútuo.

A observação entre pares, o compartilhamento de boas práticas e a valorização da empatia são destacados pelos(as) professores(as) Solano, Hortênsia e Magnólia, como componentes essenciais à construção de uma cultura escolar inclusiva.

> Perceber que cada estudante tem sua própria maneira de aprender e com isso desenvolver estratégias e metodologias diferenciadas (Solano).
>
> Preparo de materias adaptados conforme a necessidade do (a) estudante (Hortênsia).
>
> Demonstrar empatia pelo(a) estudante buscar novos recursos de aprendizagem que possibilitem o processo, sabendo que a criança aprende de modo lento, mas eficaz (Magnólia).

Por outro lado, há também reconhecimentos críticos, como a dificuldade em incluir estudantes com deficiências severas na turma do ensino regular, sem prejudicar o aprendizado dos(as) demais, aspectos sinalizados por Araucária “Adaptação no currículo, materiais alternativos pedagógicos e tempo para trabalhar o desenvolvimento do educando”, refletindo a complexidade do processo de inclusão e a necessidade de recursos especializados e adaptações contínuas.

Na literatura, Mondini (2013) enfatiza que as práticas pedagógicas inclusivas devem adaptar o currículo, as metodologias e os recursos para garantir participação e aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, valorizando as diferenças. Oliveira *et al.* (2015) destacam que a formação continuada dos professores(as) é fulcral para o

desenvolvimento dessas práticas, assim como o trabalho colaborativo entre professores(as) regentes e professores(as) de Educação Especial, promovendo o coensino e a mediação pedagógica conjunta.

A prática pedagógica inclusiva envolve, ainda, a promoção da autonomia do(a) estudante com deficiência, respeitando suas particularidades e incentivando relações positivas com seus(suas) colegas (Papim; Araújo; Almeida, 2018). Nesse sentido, a adaptação curricular, a flexibilização dos conteúdos e a implementação de estratégias lúdicas podem ser recursos eficazes para envolver todos(as) os(as) estudantes no processo educacional.

Como aponta Cedro, "respeitar os limites do(a) estudante, promover um ambiente acolhedor e adaptar atividades de acordo com suas possibilidades" é fundamental para que cada estudante possa desenvolver seu potencial. Por sua vez, Rosa reforça a importância de "planejar aulas flexíveis, com adaptações no conteúdo, ritmo e avaliação, garantindo que todos(as) tenham oportunidade de aprender e participar ativamente".

Também foi questionado aos(às) docentes se sabiam o que é o trabalho colaborativo. Dos (Das) 23 participantes, 22 afirmaram saber, o que representa aproximadamente 95,6% do total. Apenas um(a) docente (Hortênsia) declarou não ter conhecimento sobre o termo. Esse dado demonstra que a compreensão a respeito dessa abordagem está amplamente difundida entre os(as) respondentes, ainda que se manifeste em diferentes níveis de aprofundamento conceitual.

A maioria dos(as) participantes associa o trabalho colaborativo ao engajamento coletivo em torno de um objetivo comum, frequentemente mencionado como relacionado ao sucesso do(a) estudante ou da prática pedagógica, conforme os trechos mencionados no Quadro 2.

Quadro 2 – Percepções dos(as) professores(as) sobre o trabalho colaborativo

Professor(a)	Percepção
Cedro	Toda equipe trabalhando em prol de um objetivo comum.
Aroeira	É uma maneira de trabalho em grupo compartilhando experiências e conhecimentos em prol de um mesmo resultado.
Bambu	Uma conexão de todos os setores para um bem comum, o(a) estudante.
Araucária	É um trabalho realizado com professores(as) e equipe pedagógica acerca das necessidades educacionais e pedagógicas.
Dália	O estímulo do trabalho em equipe,colocando o(a) estudante como protagonista da situação problema.

Rosa	Sim, é se unir por um mesmo objetivo. Um ajudar o(a) outro(a), sempre integrado com o(a) outro(a). Ou seja, o trabalho em equipe. É planejar cuidadosamente a a ação pensando no resultado do grupo e decidindo em conjunto.
Lírio	Um trabalho com duas ou mais pessoas, uma equipe. No caso da escola, uma equipe educacional.
Violeta	Onde todos colaboram com algo.
Girassol	Os(As) professores(as) juntos(as) buscando alcançar objetivos coletivos com a inclusão.

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação a esses aspectos, Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024) destacam que o trabalho colaborativo no AEE amplia as potencialidades de práticas inclusivas, possibilitando que diferentes profissionais atuem de forma integrada, contemplando tanto os aspectos pedagógicos quanto o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Em seguida, indagou-se se há ações colaborativas que possam contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência na escola. Dos 23 participantes, 22 afirmaram que existem tais ações na Escola, o que corresponde a 95,6% do total. Apenas um(a) docente (Cerejeira) declarou não identificar tais ações, alegando que a maior dificuldade da escola é a falta de profissionais de apoio. Esse resultado reforça a percepção de que, embora a maioria reconheça o potencial do trabalho colaborativo para a inclusão, também há limitações práticas decorrentes das condições estruturais e organizacionais das instituições escolares.

Entre as ações mais lembradas estão aquelas que envolvem a troca de experiências, reuniões pedagógicas e planejamento conjunto, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Percepções dos(as) professores(as) acerca de ações colaborativas na escola

Professor(a)	**Percepção**
Ipê	Ações de parcerias entre as(os) professoras(es) como troca de experiências, ter um tempo para essas trocas.
Jacarandá	Melhorar comunicação entre professores(as) e equipes de projetos.
Aroeira	Encontro com trocas de ideias e experiências entre os(as) professores(as) que atendem o(a) estudante.
Oliveira	Formação continuada, reuniões pedagógicas colaborativas e envolvimento das famílias no ambiente escolar.
Dália	O planejamento coletivo entre os(as) profissionais das turmas regulares e classes especiais.
Acácia	Os(As) professores(as) da escola de maneira geral zelam pelo bem do(a) estudante com deficiência.
Marinha	Trabalho em conjunto com os(as) demais professores(as) e equipe pedagógica.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa valorização do diálogo entre pares se articula ao entendimento de Damiani (2008), que aponta o trabalho colaborativo como espaço de construção coletiva de saberes e como oportunidade de aprimorar práticas por meio da interação e reflexão conjunta.

Em suma, os(as) docentes reconhecem amplamente que ações colaborativas podem contribuir para a inclusão de estudantes com especificidades, evidenciando propostas que vão desde formações e planejamentos colaborativos até a integração da família, equipe escolar e recursos adaptados. Conforme Capellini e Zerbato (2019), Damiani (2008) e Gomes-Silva, Zerbato e Prieto (2024), o trabalho colaborativo, quando efetivamente articulado entre diferentes atores e acompanhado de formação e suporte institucional, constitui-se como uma prática fundamental para construir espaços escolares inclusivos, democráticos e comprometidos com a diversidade.

Acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), dos(as) 23 participantes, 9 afirmaram conhecer enquanto 14 declararam não conhecer ou apenas ter ouvido falar superficialmente, o que corresponde a aproximadamente 39% de conhecimento contra 61% de desconhecimento entre os(as) docentes. Esse dado revela que a maior parte dos(as) participantes ainda não teve contato ou aprofundamento com esse referencial pedagógico, o que marca uma lacuna significativa na formação docente para a inclusão.

Entre os(as) que afirmaram conhecer, alguns(mas) apresentam definições ainda incipientes ou restritas. Rosa, por exemplo, ao indicar que "É um movimento baseado na arquitetura, para atender o maior número de pessoas na concepção de edificações, produtos e projetos. Placas, sinalização, embalagens, etc.", associa o DUA somente à área da arquitetura, confundindo-o com o conceito de *desenho universal* aplicado ao urbanismo e à acessibilidade física, sem articular com a dimensão pedagógica.

Outros demonstram uma noção mais aproximada da literatura educacional, como Gardênia, que, ao relatar "É uma abordagem que busca criar ambientes de ensino que atendam às necessidades de todos(as) os(as) estudantes, independente de suas diferenças", reconhece que o DUA busca criar ambientes de ensino que atendam às necessidades de todos(as) os(as) estudantes, perspectiva alinhada à definição da Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), que consolidou o conceito no campo educacional.

Dessa forma, os dados sugerem que o incipiente conhecimento docente a respeito do DUA compromete o potencial de aplicação desse referencial inclusivo no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, evidenciam uma oportunidade estratégica: investir em processos de formação continuada que ofereçam aos(às) professores(as) tanto a

fundamentação teórica quanto instrumentos práticos para operacionalizar o DUA em sala de aula. Assim, amplia-se a capacidade docente de planejar com intencionalidade inclusiva, fortalecendo a equidade.

Ademais, dos(as) 23 participantes, apenas 6 relataram já ter utilizado estratégias relacionadas ao DUA em sua prática pedagógica (aproximadamente 26,1%), enquanto 17 afirmaram não conhecer, não aplicar ou não terem experiências com o conceito (cerca de 73,9%). Esse dado revela que, embora o DUA seja reconhecido por parte dos(as) docentes como uma abordagem de ensino inclusiva, sua aplicação prática permanece restrita e pouco sistematizada no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender que a Educação Inclusiva efetiva no ensino comum perpassa, inevitavelmente, pelo fortalecimento do trabalho colaborativo e pela adoção de abordagens pedagógicas de caráter universalista. Ao analisar as percepções dos(as) docentes participantes, constatou-se que os(as) professores(as) reconhecem a relevância de flexibilizar o currículo, diversificar materiais didáticos e construir um ambiente acolhedor. Contudo, a efetivação dessas práticas ainda enfrenta desafios expressivos no cotidiano escolar, tais como a escassez de tempo institucionalizado para o planejamento conjunto, a insuficiência de profissionais de apoio e a permanência do isolamento docente.

Dentre os principais achados do estudo, destaca-se o fato de que 61% dos(as) participantes desconhecem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), evidenciando uma lacuna formativa significativa. Esse dado revela que, embora haja o desejo e a valorização do princípio inclusivo por parte do corpo docente, o planejamento de aulas acessíveis ainda se apoia majoritariamente em adaptações pontuais e remediativas, em vez de estruturar o ensino de forma flexível desde a sua concepção.

Nesse cenário, reafirma-se a urgência de políticas de formação continuada em serviço que superem modelos puramente teóricos e ofereçam ferramentas prático-reflexivas pautadas na colaboração e nas diretrizes do DUA. Assim, pesquisas futuras, podem focalizar outras unidades escolares, visando acompanhar o impacto da formação em serviço sobre o DUA em um contexto mais amplo.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas; Desenho Universal de Aprendizagem; Formação Continuada; Docentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, C. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola inclusiva. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

AMARAL, F. B.; MARTINIAK, V. L. A formação de professores com foco na Educação Inclusiva: a relação entre educação e direitos humanos. **Revista Teias de Conhecimento**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2020.

CALIXTRO, E. A. **A contribuição da formação em serviço no planejamento inclusivo: práticas colaborativas de uma escola municipal de União da Vitória – PR**. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória, 2026.

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

CAST. **About Universal Design for Learning**. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl. Acesso em: 11 nov. 2025.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DUEK, P. R. F. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: reflexões e práticas**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FORTUNA, T. R.; MARONEZE, M. C. A práxis reflexiva na formação docente e o ensino inclusivo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 51, p. 1-18, 2023.

GOMES-SILVA, A. S.; ZERBATO, A. P.; PRIETO, R. G. Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 40, p. 1-18, 2024.

GUEUDEVILLE, R. S. **O desenho universal para a aprendizagem em tempos de escolas neoliberais: contribuições para uma educação inclusiva**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. (org.). **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MONDINI, M. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, J. P. et al. O coensino e a mediação pedagógica na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 325-340, 2015.

PAPIM, A. A. P.; ARAÚJO, E. A.; ALMEIDA, M. A. A promoção da autonomia do estudante com deficiência no ensino comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 611-624, 2018.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 165-180, 2020.

PRAIS, J. L.; ROSA, V. F. Revisão sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

PRAIS, J. L.; VITALIANO, C. R. Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 595-608, 2018.

ROSALIM, M. **Desenho Universal para a Aprendizagem: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Summus, 2022.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 20, p. 217-227, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, R. C. **Múltiplos meios de representação no ensino inclusivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.