

PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO

Jacqueline Lidiane de Souza Prais¹

Vanderley Flor da Rosa²

RESUMO

Este artigo discute sobre o planejamento de atividades pedagógicas para inclusão a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Parte do problema de pesquisa: de que maneira o planejamento de atividades pedagógicas pode explicitar os princípios da inclusão educacional? Essa questão é relevante, pois quando as intenções inclusivas na educação são sistematizadas, as ações docentes propiciam por meio da organização do ensino para aprendizagem a mediação qualitativa, com o uso de recursos e estratégias adequadas aos alunos. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica para subsidiar a produção de um material didático aos docentes para auxiliar no momento do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas para a inclusão educacional. Tem como principais referenciais as ideias de Libâneo (2012), Rodrigues (2007), Mantoan (2011) e Meyer, Rose e Gordon (2002) oferecendo uma contribuição ao campo da prática docente na inclusão educacional diante a organização das atividades pedagógicas empregando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Desenho Universal para a Aprendizagem. Planejamento. Atividade pedagógica.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio (UENP/CCP) em 2011. Especialista em Educação Especial Inclusiva (2012-2013) e em Políticas Públicas para a Educação (2013-2014), ambas pela UENP/CCP. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Londrina. Contato: jacqueline_lidiane@hotmail.com

² Doutor em Educação, pela UNESP - Câmpus Marília (2011). Possui Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo - ICMC/USP (2001). Possui graduação em Licenciatura em Ciências Habilitação em Física pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procopio (1988), graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Universidade Norte do Paraná (1993). Atualmente é professor da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Cornélio Procopio e professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN (UTFPR Câmpus Londrina).

ABSTRACT

This article brings a discussion about the planning of pedagogical activities for inclusion from the principles of the Universal Design for Learning. It starts from the research problem: in which manner can the planning of pedagogical activities describe the principles of the educational inclusion? This question is relevant, by the reason that, when the inclusive intentions in education are systematize, the teacher actions make possible, through the teaching organization for learning, the qualitative mediation, by the use of resources and strategies appropriated to the students. It uses as the methodology the bibliographical research, to subsidize the production of a teaching material to teachers, in order to help them in the moment of the planning and evaluation of the pedagogical activities for the educational inclusion. This work has as main theoretical basis, Libâneo (2012), Rodrigues (2007), Mantoan (2011) and Meyer, Rose & Gordon (2002), who contribute to the teachers practice in educational inclusion field, in relation to the pedagogical activities organization, using the Universal Design for Learning principles.

Keywords: Educational inclusion. Universal Design for Learning. Planning. Pedagogical activity.

INTRODUÇÃO

No atual contexto de educação, a perspectiva da inclusão suscita inúmeros desafios para prática docente no ensino regular. Um dos aspectos que impedem sua efetivação é a falta da formação de professores para a prática pedagógica adequada a esse no contexto educacional inclusivo (GLAT & PLETSCHE, 2010; VITALIANO, 2010; SOARES, 2010).

Além disso, é urgente a necessidade de discutir e considerar que todos os profissionais da educação devem ser formados em e para um paradigma de educação inclusiva (OMOTE, 2003), em especial, o professor que atuará direta e constantemente com os alunos. Dessa maneira, exige dos professores organizar atividades que atendam as necessidades de aprendizagem de seus alunos ampliando a função de meramente burocrática para uma ação e reflexão sobre a prática pedagógica no ato de planejar.

De tal modo, reforçamos a importância do planejamento docente como uma ação indispensável para o exercício da docência, uma atividade de pesquisa e estudo, uma previsão das ações,

uma avaliação pedagógica do ensino e da aprendizagem, e uma reflexão sobre o que, para que e como ensinar.

Nessa perspectiva, cabe aos cursos de formação docente, seja inicial e/ou continuada, fornecer conhecimentos teóricos e práticos necessários para implementar a inclusão educacional nas intenções (planejamento) e práticas pedagógica (ação guiada pelo planejamento). Faz-se necessário "criar um ambiente de aprendizagem na qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas" (CRUZ, 2008, p. 17), ao mesmo tempo em que o docente esteja "devidamente instrumentalizado para garantir a consecução dos objetivos relacionados ao programa de educação inclusiva por ele implementado" (CRUZ, 2008, p. 18).

Ressaltamos, assim, a necessidade da formação docente para efetivação de uma educação para todos os alunos, que promova o acesso e a acessibilidade à escola, ao currículo e a aprendizagem.

Cabe explicitar que os termos acessibilidade e acesso, historicamente, foram restringidos a remoção de barreiras arquitetônicas e a adaptações em materiais, objetivos e recursos visando melhorar condições para um maior número de pessoas em sua locomoção, comunicação, informação e conhecimento, denominado de Desenho Universal e desenvolvido pelos profissionais da área da arquitetura (CORREIA; CORREIA, 2005).

Meyer, Rose e Gordon (2002) defendem o conceito ampliado de Desenho Universal voltado para a aprendizagem. Este desenho didático visa melhorar o acesso à aprendizagem e assegurar o direito de todos à educação. Assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

A partir desse contexto, oferecemos neste artigo uma discussão sobre o planejamento de atividades pedagógicas para inclusão a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Temos como questão de investigação e objetivo geral compreender de que maneira o planejamento de atividades pedagógicas podem explicitar os princípios da inclusão educacional. Para tanto, definimos como objetivos específicos: (i) identificar os elementos necessários no planejamento docente, (ii) apontar os princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem

e, (iii) apresentar um material didático para subsidiar o planejamento e análise da atividade pedagógica a partir dos princípios que norteiam o Desenho Universal para a Aprendizagem, que correspondem respectivamente as seções deste artigo.

Para responder a questão de investigação e atingir aos objetivos elencados, empregamos a pesquisa bibliográfica para subsidiar a produção de um material didático aos docentes para auxiliar no momento do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas para a inclusão educacional.

PLANEJAMENTO DOCENTE: REFLEXÕES PARA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA INCLUSÃO

Nessa seção, identificamos os elementos necessários no planejamento docente para discussão sobre a inclusão educacional.

Ferreira (1981) pontua que o planejamento não é sinônimo de improvisação, pois requer objetivo, isto é, uma ação pensada estrategicamente. Portanto, quando há uma intenção se segue um caminho com a clareza e coerência de onde se quer chegar.

O ato de planejar compõe uma ação humana ao modo em se organiza e organiza o meio a sua volta diante seus interesses e objetivos. Bem como, se equivale a um processo, não é pronto e acabado, pois envolve a:

[...] previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINES & LAHORE, 1977, p. 11).

No que se refere ao aspecto educacional o planejamento resulta em uma bússola que guia e indica o destino que se almeja. Isto é, do ponto de vista escolar, o planejamento é um ato e um compromisso político e pedagógico diante as intenções com o que se pretende desenvolver (FUSARI, 1990; LEAL, 2005).

Do mesmo modo, Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 61-62) enfatizam que "planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito existencial ou profissional". O planejamento do ensino envolve colaboração entre pares para que se possa pensar, prever, decidir e fazer em prol de um objetivo em comum – a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Libâneo (2012, p. 222), o planejamento escolar envolve “uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]”. Assim, o planejamento é uma ação consciente e sistematizada que visa por um lado o ensinar (professor) e do outro o aprender (aluno). Nesse sentido, faz parte da docência e articula o que, para que e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar, isto é, o conteúdo, metodologia, objetivos, alunos/turma/etapa e recursos. Esses elementos são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente.

Segundo Libâneo (2012) o planejamento possui três níveis: (i) o plano da escola, (ii) o plano de ensino e (iii) o plano de aula. O primeiro é mais amplo e abrange as orientações gerais da escola diante o Projeto Político-Pedagógico (PPP); o segundo diz respeito a uma previsão mais elaborada de unidades e seus objetivos para um ano ou semestre do trabalho docente, e, por último, o terceiro consiste em um detalhamento do plano de ensino.

Nessa dimensão, delimitamos nossa pesquisa ao plano de aula que constitui uma “previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico” (LIBÂNEO, 2012, p. 225), visto que “a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino” (idem, p. 241). Porém, frisamos que este nível de planejamento representa um recorte do plano da escola e do plano de ensino e, também expressa um PPP, uma Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e um currículo. Portanto, a aula traz consigo as intencionalidades de um projeto de escola que guia as ações dos professores com os alunos.

Nessa perspectiva, a organização da ação educativa supõe conhecimento de seus elementos constitutivos: objetivos, conteúdo, metodologia e recursos organizativos. Além disso, exige revisão e adequação no decorrer do processo de ensino, pois está embutido o ato de avaliar o se previu e o que se alcançou.

Cabe a ciência de que o conteúdo não é uma seleção aleatória pelo professor, ele é definido pelo PPP, pela PPC e pelo currículo da instituição escolar que expressa uma intencionalidade – que o aluno se aproprie de um conhecimento científico produzido histórico e culturalmente pela humanidade. Visto que o plano de aula representa uma projeção de ação específica junto aos alunos dentro de uma intencionalidade mais ampla de uma escola e um sistema de ensino.

Consequentemente, o plano de aula consiste também em uma atividade de investigação, pois demanda levantar e verificar

informações sobre o contexto em que se ensina.

O levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar nova matéria, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o encaminhamento do trabalho docente para a direção correta [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 201).

A partir dessas ações o professor pode tomar decisões relevantes quanto às novas ações a serem desenvolvidas: retroceder ou avançar no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos. Tais decisões permitem que a prática pedagógica some-se aos conhecimentos pedagógicos os conhecimentos da experiência e vivência na docência, ampliando as possibilidades de atingir o objetivo principal. Pois:

[...] por meio do planejamento o professor toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional. Portanto, o educador não só faz parte desse processo como também é capaz de transformar a realidade a partir do momento que desvela e investiga a sua própria ação dando-lhe um significado novo, onde as exigências sociais e a experiência de vida dos alunos contribuem para o aprimoramento do exercício da docência (ALVES & ARAÚJO, 2009, p. 396).

Tendo em vista a capacidade docente de transformação educacional atrelada às exigências sociais, podemos articular ao caso da inclusão educacional que necessita de mudanças pedagógicas e parte do imperativo legal de assegurar o direito de todos à educação. Concomitantemente, ao mesmo tempo em que exige competência teórica há a necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa. Tal pressuposto parte do entendimento de que:

Planejando, executando e avaliando juntos esses professores desenvolvem habilidades necessárias à vida em comum com os colegas. Isso proporciona entre outros aspectos, crescimento profissional, ajustamento às mudanças, exercício da autodisciplina, responsabilidade e união em nível de decisões conjuntas (TURRA, 1996, p.19).

Perante a afirmativa acima, entendemos que ao modo em que o professor vivencia e amplia as ações pedagógicas, enriquece

suas experiências concretas de ensino. Assim, durante as etapas deste processo contínuo e cumulativo adquire conhecimentos que lhe possibilitarão criar e recriar uma didática aprimorada ao contexto em que atua. O planejamento assumirá, nessa ótica, uma oportunidade para reflexão, análise e interpretação de sua própria atuação como docente.

Corroboramos com Mittler (2003, p. 183) que a inclusão educacional, além de “uma meta que pode ser alcançada” consiste em uma jornada com um determinado propósito. E, desse modo, durante esse percurso os professores constituem e ampliam seus conhecimentos para o ensino que alcance todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

Para tanto, a capacitação docente para ensinar a todos os alunos deve ser um das prioridades capazes de qualificar as possibilidades de efetivação da inclusão educacional. Nesse sentido, em pose de subsídios teóricos e práticos para a organização da atividade de ensino fortalecerá a concretude e consolidação no contexto regular de educação. É nessa expectativa que acreditamos que os princípios orientadores do DUA representam “as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

Na próxima seção dedicamos a apresentar estes princípios norteadores e suas contribuições ao planejamento docente para a inclusão.

PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO PARA INCLUSÃO

Pautados nas inquietações sobre organização do ensino para inclusão, a partir da década de 1990, Anne Meyer e David Rose, somado a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do CAST (Center for Applied Special Technology), começaram a difundir a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)¹ visando melhorar o ensino e aprendizagem.

Os princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta.

Juntamente com Gordon, Meyer e Rose (2002, 2014), com

¹ Em inglês: Universal Design for Learning (UDL).

Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Vanderley Flor da Rosa

base em estudos da neurociência, apontaram contribuições para a aprendizagem e práticas pedagógicas. Primeiramente, representaram (ver Imagem 1) o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e afetiva. Sendo que estas áreas estão correlacionadas ao que, o como e o porque/para que aprendemos determinado conhecimento, respectivamente.

Imagem 1: O cérebro e a aprendizagem



Os mesmos autores salientam que a partir da ativação dessas áreas assegurará a afetiva aprendizagem, e para tanto a organização do ensino exige múltiplas formas de representação relacionada aos conteúdos que se irá ensinar, múltiplas formas de ação e representação articulado ao como se irá ensinar, e múltiplas formas de engajamento atrelado ao porque e para que ensinar, consequentemente para a aprendizagem pelo aluno. Estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce para investigação do ensino organizado para aprendizagem de todos pautados na perspectiva da flexibilidade e acessibilidade no processo de ensino.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2011, on line).

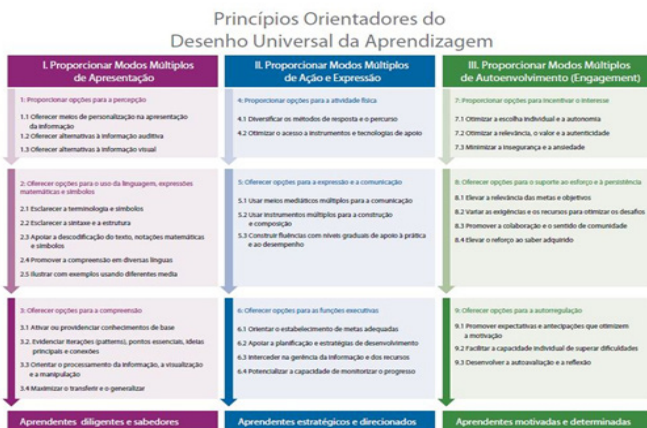
De tal modo, o DUA incide na construção de princípios que devem nortear a elaboração de objetos, ferramentas e processos pe-

pedagógicos que visam acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas que subjazem as intenções inclusivas no contexto do ensino regular, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade planejar e avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 133) a perspectiva do DUA é, também, uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”. Para que haja essa transição de um currículo e um ato educativo inacessível para o acessível exige o desenvolvimento destes conhecimentos junto aos docentes em seu processo formativo

Quando traduzidos em objetivos, os princípios do DUA dão suporte ao docente na consecução do planejamento docente para inclusão. O processo de ensino e de aprendizagem (ver Imagem 2) passam a ser guiados com finalidades claras e coerentes visando: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).

Imagem 2: Princípios orientadores e objetivos do Desenho Universal para a Aprendizagem



Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Vanderley Flor da Rosa

Deprendemos que este desenho didático e pedagógico para subsidiar a elaboração e construção do planejamento e de atividades condizentes com os modos diversos de aprendizagem apresentados pelos alunos em uma sala de aula.

Neste artigo, nosso enfoque é apontar que na medida em que o planejamento docente está permeado por princípios inclusivos, ampliará as possibilidades de aprendizado por meio da planificação de atividades coletivas que atenda as necessidades de aprendizagens dos alunos, de modo mais acessível à aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Portanto, a partir de uma perspectiva, reconhecimentos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo e, dessa maneira, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o DUA fortalece o processo de mudança significativa no sistema educacional que almeja ser inclusivo.

MATERIAL DIDÁTICO: FICHA PARA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Tendo em vista o referencial teórico adotado e o levantamento bibliográfico referente ao planejamento docente, em especial, o plano de aula e a perspectiva da inclusão educacional, produzimos um material didático denominado de “Ficha de avaliação das atividades”. Este instrumento serve para subsidiar o planejamento das aulas e análise das atividades pedagógicas a partir dos princípios e objetivos que norteiam o DUA.

Esta ficha ainda não foi testada na prática, pois se constitui com uma proposta posterior de aplicação e análise em um curso de extensão visando formação docente para inclusão no que tange ao planejamento de atividades pedagógicas inclusivas com graduandos de um curso de Pedagogia. Dessa forma, poderemos verificar sua utilidade e contribuição para planejamento de aulas, logo, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O material didático a ser apresentado, parte inicialmente da proposta de “Avaliação de Objetos de Aprendizagem” desenvolvido por Mussoi, Flores e Behar (2010) após avaliarem os critérios de avaliação produzidos pelos pesquisadores do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Diante disso, adaptamos este material (ver no Quadro 1) para que sejam aferidos os princípios do DUA no planejamento docente e na atividade pedagógica em um contexto inclusivo contendo a avaliação dos aspectos pedagógicos,

aspectos técnicos, ferramentas de apoio ao professor, ferramentas de apoio ao aluno.

Quadro 1: Ficha para Avaliação das atividades subsidiadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem

Ficha para Avaliação das atividades						
Após a apresentação das atividades, analise e avalie a proposta utilizando a tabela abaixo com critérios para os objetos de aprendizagem. Você irá atribuir de 1 a 5 pontos, e caso haja aspecto sem possibilidade de avaliação preencher (SO) sem opinião.						
Critérios para avaliação						
ASPECTOS PEDAGÓGICOS						
1	Área de reconhecimento – Modos Múltiplos de Apresentação					
Proporciona opções para a percepção	SO	1	2	3	4	5
Oferece meios de personalização na apresentação da Informação	SO	1	2	3	4	5
Oferece alternativas à informação auditiva	SO	1	2	3	4	5
Oferece alternativas à informação visual	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para o uso da linguagem, expressões, matemáticas e símbolos	SO	1	2	3	4	5
Esclarece terminologias e símbolos	SO	1	2	3	4	5
Esclarece a sintaxe e a estrutura	SO	1	2	3	4	5
Apoia a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos	SO	1	2	3	4	5
Promove a compreensão em diversas línguas	SO	1	2	3	4	5
Ilustra com exemplos usando diferentes media	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para compreensão	SO	1	2	3	4	5
Ativa ou providencia conhecimentos de base	SO	1	2	3	4	5
Evidencia interações, pontos essenciais, ideias principais e conexões	SO	1	2	3	4	5
Orienta o processamento da informação, a visualização e a manipulação	SO	1	2	3	4	5
Maximiza o transferir e o generalizar	SO	1	2	3	4	5

2 Área de estratégia - Múltiplos modos múltiplos de ação e expressão						
Proporciona opções para a atividade física	SO	1	2	3	4	5
Diversifica os métodos de resposta e o percurso	SO	1	2	3	4	5
Otimiza o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para a expressão e a comunicação	SO	1	2	3	4	5
Usa meios mediáticos múltiplos para a comunicação	SO	1	2	3	4	5
Usa instrumentos múltiplos para a construção e composição	SO	1	2	3	4	5
Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática a ao desempenho	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para as funções executivas	SO	1	2	3	4	5
Orienta o estabelecimento de metas adequadas	SO	1	2	3	4	5
Apoia o estabelecimento de metas adequadas	SO	1	2	3	4	5
Intercede na gerência da informação e dos recursos	SO	1	2	3	4	5
Potencializa a capacidade de monitorar o progresso	SO	1	2	3	4	5
3 Área afetiva – Modos Múltiplos de Autoenvolvimento						
Proporciona opções para incentivar o interesse	SO	1	2	3	4	5
Otimiza a escolha individual e autonomia	SO	1	2	3	4	5
Otimiza a relevância, o valor e autenticidade	SO	1	2	3	4	5
Minimiza a insegurança e a ansiedade	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para o suporte ao esforço e à persistência	SO	1	2	3	4	5
Eleva a relevância das metas e objetivos	SO	1	2	3	4	5
Varia as exigências e os recursos para otimizar os desafios	SO	1	2	3	4	5
Promove a colaboração e o sentido de comunidade	SO	1	2	3	4	5
Eleva o reforço ao saber adquirido	SO	1	2	3	4	5
Oferece opções para a autorregulação	SO	1	2	3	4	5

Promove expectativas e antecipações que otimizem a motivação	SO	1	2	3	4	5
Facilita a capacidade individual de superar dificuldades	SO	1	2	3	4	5
Desenvolve a autoavaliação e a reflexão	SO	1	2	3	4	5
FERRAMENTAS DE APOIO AO PROFESSOR						
Suporte ao planejamento de atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Suporte à confecção de atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Monitoramento das atividades educacionais.	SO	1	2	3	4	5
Suporte ao progresso do aluno.	SO	1	2	3	4	5
Facilidades multimídias para a apresentação da atividade educacional.	SO	1	2	3	4	5
Apoio para propostas de trabalhos em grupo.	SO	1	2	3	4	5
Importação de recursos didáticos.	SO	1	2	3	4	5
Suporte para desenvolvimento de atividade em diferentes formatos pedagógicos.	SO	1	2	3	4	5
Suporte para desenvolvimento de atividades usando recursos didáticos variados.	SO	1	2	3	4	5
Acompanhamento do progresso do aluno	SO	1	2	3	4	5
FERRAMENTAS DE APOIO AO ALUNO						
Apresenta um conteúdo contextualizado e coerente com os objetivos pedagógicos específico da área e nível de ensino proposto.	SO	1	2	3	4	5
A abordagem escolhida é bastante atraente e adequada ao público-alvo.	SO	1	2	3	4	5
Apresenta uma carga de conteúdo didaticamente adequada para o tempo previsto no uso da ação didática.	SO	1	2	3	4	5

Oferece grau de interatividade alto para o aluno, permitindo que ele interfira bastante na resolução do problema.	SO	1	2	3	4	5
Combina adequadamente o uso de textos, imagens e animações.	SO	1	2	3	4	5
Mostra instruções claras e de fácil leitura durante toda a atividade.	SO	1	2	3	4	5
Atividade é interessante e desafiadora para o aluno.	SO	1	2	3	4	5
Atividade apresenta feedback e dicas que ajudam o aluno no processo de aprendizagem.	SO	1	2	3	4	5
Contém uma linguagem adequada ao nível de ensino proposto.	SO	1	2	3	4	5
Uso correto da língua portuguesa.	SO	1	2	3	4	5

ASPECTOS TÉCNICOS

Apresenta facilidades de uso, possibilitando acesso intuitivo por parte de professores e alunos não familiarizados com o manuseio do computador.	SO	1	2	3	4	5
Layout é agradável, claro, bem elaborado com fácil funcionamento e execução na Web.	SO	1	2	3	4	5
Pode ser para acesso via web e multiplataforma.	SO	1	2	3	4	5
Pode ser reutilizado total ou parcial.	SO	1	2	3	4	5

Observação: para os itens em que houve pontuação menor de 3 aponte suas considerações e sugestões para a aplicação desta ação didática subsidiada pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Obs: Os critérios de avaliação dessa ação didática devem receber pontos na faixa de 1 a 5, constando também a opção SO (sem opinião). Será considerado que a ação didática alcançou seu objetivo, se a pontuação final for igual ou maior que 160, por ser mais do que 50% da pontuação.

Criado por: Eunice Maria Mussoi, Maria Lucia Pozzatti Flores, Patricia Alejandra Behar (2010)

Adaptado por: autoria própria (2015)

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica inclusiva, esta ficha representa um instrumento que pode nortear a previsão e projeção de ações mais concretas frente às intenções com a inclusão educacional.

A complexidade dos itens a conter no planejamento docente revela que para atingir um objetivo/aprendizagem de um conteúdo devem conter caminhos diferentes (estratégias de aprendizagem) aos alunos. Ao modo em que o professor sistematiza o processo de ensino e de aprendizagem para que o conteúdo seja apresentado de maneiras diferentes, que o aluno possa representar sua aprendizagem em formatos diferentes e ao mesmo tempo oferece condições adequadas para que haja interesse e engajamento durante a realização das atividades pode minimizar as barreiras da inclusão dos alunos no contexto regular de ensino, bem como, maximizar as potencialidades dos discentes em seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, retomamos nosso problema de pesquisa que consiste em interpretar de que o planejamento de atividades pedagógicas podem explicitar os princípios da inclusão educacional.

Com base na discussão realizada nessa pesquisa, primeiramente identificamos que para que as intencionalidades docentes sejam efetivadas, ele precisa ter clareza do que (conteúdo), para que (objetivos), como (metodologia), quem (perfil dos alunos) e com o que (recursos, critérios e instrumentos de avaliação) ensinar.

Em seguida, percebemos que os princípios do DUA estão articulados com os objetivos e estratégias para uma prática pedagógica inclusiva e, assim, sua utilização pelos docentes na planificação de suas aulas e atividades contribui no respeito à diversidade, eficácia do ensino, amplia o acesso e a participação de todos os alunos diante o currículo e a aprendizagem no contexto educacional.

Para tanto, a organização do ensino inclusiva baseada nos princípios do DUA permite potencializar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, satisfazendo suas necessidades educacionais e respeito suas peculiaridades.

Compreendemos que, o material didático apresentado, Ficha de avaliação das atividades, pode contribuir/prover e/ou promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional.

Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Vanderley Flor da Rosa

Bem como, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, transversalidades dos objetivos, adaptabilidades dos recursos e acessibilidade da aprendizagem norteará com caminho mais coeso com a perspectiva inclusiva.

De fato, se os professores incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos da inclusiva poderá empregar os princípios do DUA em qualquer metodologia de ensino, pois estará traçando intenções claras e coerência diante o que, para que e como ensinar os conteúdos aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. P.; ARAÚJO, D. A. C. Planejamento: organização, reflexão e ação da Prática docente. In: Anais Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/184/118>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CAST. Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução). Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. Educação Especial - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50)

CRUZ, G. C. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. Londrina: EDUEL, 2008.

FERREIRA, F. W. Planejamento: sim e não. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. FDE: Idéias, n. 8, 1990.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. In: Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: Revista Iberoamericana de Educación, n. 37/3, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1106Barros.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 34ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINEZ, M. J; LAHORE, C. Oliveira. Planejamento escolar. São Paulo: Saraiva, 1977.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA I. M; Por que Planejar? Como Planejar. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal Design for Learning (UDL). Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: contextos sociais. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUSSOI, E. M.; FLORES, M. L. P., BEHAR, P. A. Avaliação de Objetos de Aprendizagem. In: Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Santiago/Chile, 2010. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento18.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: Da Investigação às Práticas, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. In: Revista Polyphonia, vol. 25, n. 2, p. 359-374, Goiânia, jun/dez, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/38148/19305>>. Acesso em: 22 out. 2015.

SOARES, M.T.N. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

TURRA, C. M. G. et al. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1996.

VITALIANO, C. R (Org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.