

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Maria Aparecida do Nascimento Gonçalves

**A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO
ACESSÍVEL: APROXIMAÇÕES COM O DESENHO UNIVERSAL
PARA APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul
2020**

MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO GONÇALVES

**A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO
ACESSÍVEL: APROXIMAÇÕES COM O DESENHO UNIVERSAL
PARA APRENDIZAGEM**

Trabalho Final de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação Docente de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento.

A Prática Docente na Perspectiva do Currículo Acessível: Aproximações com o Desenho Universal para a Aprendizagem / Maria Aparecida do Nascimento – São Caetano do Sul – USCS, 2020.110 f.

Orientadora: Elizabete Cristina Costa Renders

Dissertação (Mestrado) – USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Currículo acessível. 4. Formação Docente. 5. Desenho Universal para Aprendizagem. I. A Prática Docente na Perspectiva do Currículo Acessível: Aproximações com o Desenho Universal para a Aprendizagem II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 21/02//2020 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos (UNITAU)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela minha VIDA e por ter me proporcionado saúde e força para superar todas as barreiras neste percurso.

Aos meus pais por me concederem a vida e os ensinamentos da mais pura humildade.

Aos meus filhos Bruno e Igor (razão do meu viver) e ao meu marido Danilo pela compreensão de minha ausência durante esta caminhada.

À minha querida professora Orientadora Dra. **Elizabete Cristina Costa Renders**, pelo carinho, paciência, incentivo e dedicação tão fundamentais nestes dois anos de trabalho.

Aos **professores** do PPGE por me proporcionarem o conhecimento no processo de formação.

À Professora **Dra. Roseli Albino dos Santos** e à Professora **Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade**, pelo aceite em participarem da minha Banca de Mestrado, contribuindo de forma tão significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus colegas de curso com quem convivi nestes últimos dois anos, pelo companheirismo e troca de experiências.

Aos professores e equipe diretiva da unidade escolar e grupo de pesquisadores do ACESSI.

Agradeço também a **Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS**, pela oportunidade de conceder participação no Programa de Iniciação à Docência (PID), assim como também, no Programa de Preparação Pedagógica e Aperfeiçoamento ao Ensino na Graduação, que muito veio enriquecer meus conhecimentos profissionais. Em especial ao **Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda** pelas oportunidades de crescimento profissional.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhados os quais não arrisco aqui nominar, devido ao grande número, os meus eternos agradecimentos.

Aos amigos (as) que me apoiaram, acreditaram e incentivaram desde o primeiro momento de decisão pela escolha do curso. Muito obrigada!

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no contexto da transversalidade da educação especial nas escolas brasileiras, considerando as recentes discussões sobre o currículo como um elemento da problemática da atividade educacional inclusiva. Teoricamente, este percurso investigativo fundamentou-se no paradigma da inclusão, na teoria de currículo e no desenho universal para aprendizagem. Propõe-se como objeto de estudos as experiências inclusivas vivenciadas nos espaços de uma unidade escolar na região do ABC paulista. A pergunta que norteou este estudo foi: de que maneira o desenho universal para a aprendizagem (DUA) pode qualificar a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto das unidades escolas? Nessa perspectiva, o objetivo geral foi investigar como o DUA pode contribuir para a construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares. A hipótese apresentada foi que o DUA contribui para o acesso de todas as pessoas ao mesmo percurso curricular, evitando a necessidade de produtos e ambientes exclusivos para as pessoas com deficiência. Objetivou-se de modo mais específico: 1. Caracterizar um currículo acessível, fundamentado nos princípios do DUA; 2. Promover a reflexão sobre o currículo acessível com professoras por meio de oficinas sobre o DUA. 3. Construir um inventário do DUA que contribua para a qualificação da prática docente no processo. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem intervencionista, por meio da realização de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas. Definiu-se como universo da pesquisa uma escola da rede pública municipal localizada na região do ABC paulista. Os sujeitos de pesquisa advêm de dois grupos diferentes, sendo três professoras de uma unidade escolar e três professores/pesquisadores do grupo de estudos ACESSI, com prática educacional em escolas e com conhecimento a respeito do DUA. Os resultados apontados com a contribuição do DUA foram os seguintes: Percepção da existência de um descompasso nas práticas pedagógicas, o que impunha barreiras na aprendizagem dos alunos; envolvimento, interesse e engajamento, por parte das professoras, na busca de novas estratégias de ensino para transformar o percurso de ensino aprendizagem; planejamento coletivo de como apresentar o mesmo conteúdo em diferentes formas, a partir da aplicação dos princípios do DUA; Construção de uma comunidade de conhecimento sobre abordagem curricular e aplicação dos princípios do DUA no sentido da prática pedagógica inclusiva. Esta pesquisa também resultou em um objeto de aprendizagem, um inventário, baseado nos princípios do desenho universal para aprendizagem, que foi o instrumento para o tratamento analítico dos semanários e que contribuiu na construção do currículo acessível na escola, visando ao pleno desenvolvimento de todos os educandos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Currículo acessível. Formação Docente. Desenho universal para aprendizagem.

ABSTRACT

This research is inserted in the context of the transversality of special education in Brazilian schools, considering the recent discussions regarding the curriculum as an element of the problem of inclusive educational activity. Theoretically, this investigative journey was based on the paradigm of inclusion, on curriculum theory and on universal design for learning. It is proposed as an object of study the inclusive experiences lived in a school unit in the ABC region of São Paulo. The question that guided this study was: how can universal design for learning (UDL) qualify teaching practice in the sense of constructing an accessible curriculum in the context of school units? From this perspective, the general objective was to investigate how the UDL can contribute to the construction of accessible curriculum in the context of school units. The hypothesis presented was that the UDL contributes to the access of all people to the same curricular path, avoiding the need for products and environments exclusive to people with disabilities. The most specific objective was: 1. to characterize an accessible curriculum, based on the principles of the UDL; 2. to promote reflection on the accessible curriculum with teachers through workshops about the UDL. 3. to build an inventory of the UDL that contributes to the qualification of teaching practice in the process. Based on the objectives presented, the research was developed according to an interventionist approach, through the realization of round-table discussion and semi-structured interviews. A school of the municipal public network located in the ABC region of São Paulo was defined as the universe of the research. The research subjects come from two different groups, being three teachers from a school unit and three teachers/researchers from the ACESSI study group, with educational practice in schools and with knowledge about the UDL. The results pointed out were the following: Perception of the existence of a gap in the pedagogical practices, which imposed barriers in the students' learning; involvement, interest and engagement, on the part of teachers, in the search for new teaching strategies to transform the teaching-learning path; collective planning of how to present the same content in different ways, based on the application of DUA principles; Construction of a community of knowledge about the curricular approach and application of DUA principles in the sense of inclusive pedagogical practice. This research also resulted in a learning object, inventory, based on the principles of universal design for learning, which was the instrument for the analytical treatment of the weekly and contributed to the construction of the accessible curriculum at school, for the full development of all students.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Accessible Curriculum. Teacher training. Universal Design for Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C)
ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Design Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
AO	Objeto de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UFABC	Universidade Federal do ABC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
2 CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA.....	34
2.1 A construção do currículo: conceitos e teorias	34
2.2 Educação especial e inclusiva: o desafio do currículo acessível	41
2.3 BNCC e a educação inclusiva.....	49
2.4. Desenho Universal para Aprendizagem: desafios para a prática docente	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 A pesquisa narrativa.....	58
3.2 Sujeitos e instrumentos da pesquisa.....	59
3.2.1 O campo da unidade escolar	60
3.2.2 O campo do grupo de pesquisa.....	63
3.3 Etapas da pesquisa.....	63
3.4 Protótipo de um inventário do desenho universal para a aprendizagem.....	67
4 A PRÁTICA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDANDO O DUA COM AS PROFESSORAS.....	69
4.1 A formação continuada dos professores: aprendendo sobre e com a inclusão escolar.....	69
4.2 As rodas de conversa e as entrevistas narrativas desde a experiência piloto	72
4.2.1 Em perspectiva a atribuição de sentidos na experiência nas rodas de conversa com professoras.....	73
4.2.2 Em perspectiva a atribuição de sentidos a partir das entrevistas narrativas com professores pesquisadoras do ACESSI	79
4.3. Narrativas sobre a educação inclusiva com base no DUA: alguns horizontes sobre a formação de professores.....	83
4.3.1 Das monoculturas aos múltiplos meios: como ensinar num grupo de 30 alunos?	83
4.3.2 Do padrão de um atendimento à transversalidade da educação especial na escola: como os princípios do DUA minimizam a necessidade da adaptação curricular para um aluno?	84
4.3.3 Do currículo pronto ao planejamento curricular com os alunos: como construir um semanário aberto e flexível?	84

5 O INVENTÁRIO DUA: PRODUTO FINAL DA PESQUISA.....	88
5.1 - Resultados apontados no desenvolvimento da pesquisa	90
5.2 - Análise E Discussão Dos Resultados	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES	99
Apêndice A - Roda de conversa com professores da escola.....	99
Apêndice B - Entrevista com pesquisadores do Grupo ACESSI - Maria.....	100
Apêndice C - Entrevista com pesquisador do Grupo ACESSI - João	103
Apêndice D - Entrevista com pesquisadora do Grupo ACESSI - Ana.....	106
Apêndice E - Fluxograma da pesquisa	108
ANEXOS	109
Anexo A - Competências gerais da educação básica	109
Anexo B – Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem	110

APRESENTAÇÃO

A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual abrigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de AMAR!”

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

Aqui me apresento como a décima segunda filha de um humilde casal, sem letramento, com seus 17 filhos, residentes em zona rural localizada em uma pacata cidade do interior de Minas Gerais, onde eram empregados de um famoso e rude fazendeiro por muitos anos. Meus pais e toda minha família viviam sob o domínio do fazendeiro que reportava atitudes arraigadas da época da colonização. Trabalho escravo, sem salários, apenas havendo troca de favores.

Tenho alguns momentos bastante marcantes na minha infância, porém, nem todos são recheados de muitas alegrias, principalmente os relativos à minha história de escolaridade.

Recordo-me perfeitamente dos meus 05 anos de idade, quando, por diversas vezes, éramos depositados em caminhões de mudança, pois era época em que ficaríamos na cidade, por não haver colheita na roça. Essa situação nos causava, de forma desastrosa, impedimento efetivo no desenvolvimento educacional.

Ingressei no primeiro ano escolar do antigo primário, sem ter feito o período pré-escolar, pois este era acessível apenas aos filhos dos fazendeiros. Ou seja, os estudos não pertenciam à classe menos privilegiada. Outro fator determinante para minha infrequência escolar foi que eu só poderia frequentar a simples escola da região caso meus irmãos mais velhos estivessem estudando, pois eles deveriam acompanhar.

Vivenciei, em diversas situações, a imposição dos rótulos determinados por aquela sociedade da qual meus pais recebiam influências por meio dos seus patrões. Inclusive, eu ouvia constantemente que “menina não pode andar sozinha”.

Lembro-me, perfeitamente, que muito aprendi ao brincar debaixo dos pés de frutas, ao recolher ovos no galinheiro e ao treinar os passos ou palmos para ter

referência de acesso a algum lugar. Naquela época, eu não imaginaria que um dia conheceria a história de nosso grande Paulo Freire que também retratou: “o chão foi meu quadro negro e os gravetos o meu giz” (FREIRE, 1982, p. 16).

Diante do meu universo e do grande desejo de estudar, minha palavra geradora era ESCOLA. Outro fato que também ressalto, aqui, é o uso da lamparina como um instrumento que fez parte de momentos marcantes no início de minha vida acadêmica na zona rural.

Eram constantes as idas e vindas entre a zona urbana e rural, recheadas de muitos desafios e distanciamento do sonho de estar no âmbito escolar. Enquanto permanecia na zona urbana, meu pai passou a ser empregado da prefeitura como varredor de rua e minha mãe como doméstica. Assim, eles tentavam ganhar o sustento para manter a família com seus numerosos filhos em casa.

Lembro-me de quando, por mais uma vez, meu primeiro ano escolar havia sido interrompido, pois eu tinha que ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos, enquanto minha mãe saía para trabalhar. Geralmente, os filhos mais velhos saíam de casa muito cedo para tentar a vida na capital ou no estado do Rio de Janeiro e em São Paulo.

Aos 09 anos de idade, consegui finalmente concluir a primeira série, ocasião na qual fui orgulhosamente convidada pela diretora da escola a homenagear minha mãe em um humilde auditório, com direito a fazer versinhos. Na ocasião, minha mãe era a que tinha o maior número de filhos naquela região.

No segundo ano escolar, passei a estudar em uma escola pública um pouco maior e que era frequentada por pessoas que eu considerava “ricas”. Assim, senti uma profunda tristeza que tomava conta de meus dias escolares, pois eu e meus irmãos passávamos por momentos de insultos, discriminação e preconceitos.

Sem ter a mínima ideia de que sofríamos *bullying*, pois este termo era totalmente desconhecido na ocasião. Sofríamos preconceitos por ser filhos de um trabalhador varredor de ruas e de uma empregada doméstica. Era assim que meus colegas se referiam a eles. Éramos apontados como “filhos da negra”, pelo fato de minha mãe ser descendente de índios e ter a cor da pele mais escura. Por um tempo e até mesmo por ignorância, eu tinha vergonha desses títulos que meus pais recebiam. Hoje, tenho muito orgulho.

Minha mãe também fazia um serviço extra como ajudante de limpeza na escola em que eu estudava, além da jornada de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Meu

pai adoeceu e a jornada de minha mãe aumentou ainda mais. Quando ela passava por mim nos corredores, eu suava frio, pois sabia que logo em seguida viriam os deboches.

Por volta dos 11 anos de idade, devido às inúmeras necessidades que a família passava, fui enviada para trabalhar em casa de família na capital. Foram 02 anos longe da família e fora da escola. Mesmo estando matriculada numa escola em Belo Horizonte, eu era uma aluna infrequente a ponto de ser reprovada. Quem dera se o conselho tutelar tomasse conhecimento desse fato na minha vida naquela época!

Mesmo assim, eu sempre arrumava um jeitinho de me dedicar à leitura de algumas revistas, (fotonovela – um tipo de gênero textual nada adequado para minha idade). Eu folheava as revistas no banheiro em alguns momentos livres. Mesmo diante de uma fase um tanto conturbada, iniciei o gosto pela leitura através de imagens, símbolos, códigos e, aos poucos, fui me envolvendo com as palavras soltas, pequenas sentenças, até descobrir que estava me tornando uma leitora.

De tanto apanhar de um dos filhos mais velhos do casal para o qual eu trabalhava, decidi escrever um bilhete por meio de códigos enigmáticos para minha família, pedindo socorro. Esse bilhete foi escondido dentro de um tênis (congá) que eu estava doando para os meus irmãos mais novos. Para minha sorte, uma vizinha professora conseguiu interpretar o meu enigmático recado, passando a mensagem para minha mãe.

Meus pais, na mais pura ingenuidade e sem inferir as desastrosas consequências dessa decisão, enviaram um portador para me pegar em Belo Horizonte e me levar até o interior. Foi uma viagem de longas 08 horas, quando fiquei com feridas nos joelhos de tanto que tremia de medo daquele enorme estranho que viajava ao meu lado. Era um desconhecido fardado, que mal dirigiu uma só palavra durante toda a viagem. Naquele dia, aprendi a identificar horas, de tanto que eu olhava para o enorme relógio no pulso do desconhecido.

Retornando para casa e na inocência que tudo seria diferente ao lado de minha família, idealizei que daria continuidade aos estudos interrompidos na terceira série. Mas tivemos, mais uma vez, que retornar para a zona rural, pois era época de colheita.

Mudando novamente de casa e destino, tive a sorte de ser convidada por uma tia para morar no Rio de Janeiro, onde permaneci por três anos. Assim, escapei da fome e da falta de escola por um bom período, apesar de um tanto assustada com a

nova fase da minha vida, naquela cidade tão diferente de minha realidade e, mais uma vez, longe de meus pais e irmãos. Mas a fase escolar nesse período foi bem tranquila.

Infelizmente, em virtude da separação de meus tios, foi necessário que eu retornasse para a minha cidade natal, interrompendo mais uma vez minha vida acadêmica. Fiquei um ano sem frequentar a escola e, quando retornei, eu já estava com uma acentuada defasagem de idade/ano escolar, continuando a ser discriminada na escola. Eu era vista como muito fora do padrão estabelecido de igualdade por uma sociedade excludente. Feia, magrela, pobre e atrasada. Assim eu era vista e acreditava ser.

Até que, um dia, fui convidada por minha irmã mais velha a acompanhar minha sobrinha na escola, pois ela estava tendo problemas de adaptação na pré-escola. Eu ficava na sala de aula com ela e, nessa ocasião, foi despertado em mim o grande interesse em me tornar professora. Eu observava a doçura e encantamento daquela professora com as crianças e me deparava com uma grande vontade de estar no lugar dela.

Aos 16 anos, novamente devido a mais uma fase de muita dificuldade para meus pais criarem todos os filhos, precisei sair de casa e fui colocada em um ônibus com destino ao Rio de Janeiro. Dessa vez para trabalhar em casa de família.

Depois de alguns anos, vieram novas mudanças, com boas perspectivas e um destino mais definido. Já casada e com filho, veio a oportunidade de mudarmos para São José dos Campos/SP, onde ingressei em um curso técnico em administração de empresas, trabalhei como estagiária por 2 anos na Caixa Econômica Federal, o que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Anos depois, tive outro filho, mudamos para Juiz de Fora/MG, retornei aos estudos e realizei o sonho de me tornar professora. Em seguida, fiz concurso público e passei em dois municípios, optando por apenas um, pois precisava cuidar dos filhos.

Enquanto aguardava fazer parte do quadro de professores efetivos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, assumi dois cargos como contratada. Um deles como professora de Educação Infantil e outro na Educação de Jovens e Adultos, o que me fez refletir sobre a importância de saber ouvir as pessoas, buscando compreendê-las para integrá-las ao mundo. Isso me faz lembrar Freire, nas seguintes palavras:

[...] é preciso saber ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela, com a sintaxe específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas (FREIRE, 2001, p.58).

Paulo Freire enfatiza que tanto a Educação Infantil, quanto a EJA muito contribuíram para minha prática pedagógica. Especialmente, é muito gratificante ter a experiência em trabalhar com sala multisseriada na EJA, com um público, muitas vezes, com interesses tão distintos, mas pautados nos mesmos objetivos. Nem sempre os jovens matriculados na EJA tem o interesse em adquirir conhecimentos, mas, sim, precisam do diploma. Os mais velhos, por exemplo, almejam buscar conhecimentos acadêmicos, os quais, por algum motivo, não foram adquiridos no decorrer de suas vidas. A prática educativa é um constante exercício e exige comprometimento e interação entre alunos e professores

Durante anos, vivenciei inúmeras experiências bastante enriquecedoras. A mais marcante foi o meu primeiro contato com uma aluna com deficiência visual. Ela tinha baixa visão. Eu olhava para aquela menina e sentia grande necessidade de ajudá-la. Naquela época, quase não se falava em inclusão escolar. Na ocasião, não havia internet para buscar conhecimentos, como temos nos tempos atuais. Mesmo diante da falta de recursos da escola, passei a dedicar parte do meu tempo, no contra turno da aluna, para fazer atendimento individualizado. Busquei novas estratégias de ensino, iniciando também um trabalho com seleção, confecção e adaptação de alguns materiais para contribuir no desenvolvimento da aluna na aquisição de aprendizagem.

Tomei conhecimento por meio da secretaria de educação que haveria um curso sobre baixa visão e, a partir então, dei início ao meu percurso na educação especial. Estive acompanhando essa aluna com baixa visão por 2 anos e, com isso, foi possível conhecer um pouco sobre as reais necessidades de pessoas com deficiência visual, despertando meu grande interesse pela área da inclusão escolar.

Além da experiência com a aluna com baixa visão, tive também, dentro da própria família, uma irmã com deficiência, o que veio muito a acrescentar no meu percurso profissional. Na época, mesmo com pouca experiência no âmbito escolar, na modalidade da educação especial, desconfiei que minha irmã, um pouco mais velha que eu, tinha uma deficiência auditiva. Descobri que seu marido a espancava pelo fato dela não atender seus chamados.

Comecei a observá-la a partir de uma experiência em uma escola na qual havia substituído uma coordenadora por um período. Lá percebi que um aluno passava por situações constrangedoras no espaço escolar por não interagir com seus pares e não ter compreensão dos comandos que lhe eram dados. Juntamente com a professora regente da turma, conversamos com a família, a qual demonstrou interesse, porém parecia ser totalmente leiga quanto ao assunto. Eles negavam qualquer possibilidade de uma deficiência auditiva do filho.

A família foi orientada a levar o aluno ao especialista e ele foi diagnosticado com uma severa perda auditiva em um dos ouvidos. Por meio de reuniões pedagógicas com a equipe de professores, traçamos algumas estratégias para orientar o aluno, a família e a equipe pedagógica envolvidos no processo educacional do estudante. O caso foi comunicado à Secretaria de Educação para as devidas providências e foi realizado o encaminhamento da criança ao atendimento educacional especializado em um centro de referência, pois ainda não havia o AEE na escola.

Notei como minha irmã era tratada por todos e comecei a associar esse fato ao caso do aluno acima citado, com deficiência auditiva. Constantemente, ela recebia objetos nas costas, diversos nomes indelicados e era chamada de surda a todo tempo. Sua vida escolar também tinha sido muito desastrosa.

Na época do ocorrido com minha irmã, infelizmente ainda não prevalecia a lei, como a Lei Maria da Penha, a qual fora sancionada no ano de 2006 e passou a ser estabelecida como crime contra a violência doméstica, vista como um dos maiores marcos mundiais no enfrentamento contra esse tipo de violência. Essa Lei passou a incentivar as vítimas a denunciarem os casos de agressões.

Mesmo diante de alguns avanços na legislação, os quais vêm perseguindo e punindo os agressores das mulheres vítimas de violência doméstica no Brasil, o caminho a ser percorrido ainda é longo.

Tomei a iniciativa de levá-la ao otorrinolaringologista e lá veio o diagnóstico que toda a família negava. Ela tinha perda auditiva sensorineural permanente e precisaria fazer uso de aparelho auditivo para sua melhor qualidade de vida.

Ao mesmo tempo em que agradei a Deus pela descoberta, pensando estar em tempo hábil para ajudá-la, fiquei imensamente triste por tanta falta de informação de todos os envolvidos com ela. Hoje penso que, além da família, houve também negligência pela escola, que em nenhum momento buscou dialogar com minha família

para abordar as acentuadas dificuldades de aprendizagem que ela apresentava e também sobre sua grande inquietação em sala de aula.

Infelizmente, ela veio a óbito aos 50 anos de idade, em virtude de uma infecção generalizada por causa do mal uso do aparelho auditivo. Isso firmou ainda mais meu desejo de trabalhar com o público-alvo da educação especial.

Atuei como professora contratada nos anos iniciais do ensino fundamental até o ano de 2001, quando fui efetivada como professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Trabalhava em dois turnos e, no período noturno, fazia a minha graduação em Pedagogia. Em seguida, especializei-me em Psicopedagogia, nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro. Ainda não era o curso de especialização que eu almejava para ajudar as pessoas com deficiência, porém foi o que tive oportunidade de cursar naquela época. Hoje percebo o quanto essa formação tem sido importante para que eu possa identificar as dificuldades de aprendizagens presentes no contexto escolar.

Outra experiência que muito contribuiu para minha prática pedagógica foi lecionar nas classes multisseriadas, na zona rural em que eu desenvolvia um projeto nomeado como “Literatura e artes”, atendendo a 3 escolas de uma determinada região. Eram escolas sem recursos pedagógicos, situadas no meio de muito mato, com cobras, aranhas, gados, entre outros desafios.

As brincadeiras eram improvisadas e o material era adaptado de acordo com o currículo imposto pela secretaria de educação, que nada tinha a ver com o contexto daquela comunidade escolar. Na época, fui bastante audaciosa ao querer fugir da metodologia tradicional que era expressa nos currículos. Passei a adotar um currículo “oculto”. Foram momentos de grandes aprendizagens em que havia uma interação professor/aluno e professor/comunidade de forma prazerosa e colaborativa. Em determinadas situações, eu me sentia a aluna deles, quando acontecia o rompimento dos muros entre nós, por meio da valorização dos seus saberes, sem subestimá-los, dando espaço para que se tornassem sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Aqui, novamente, me reporto à fala de Paulo Freire, quando ele destaca: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2002, p. 25). Ao pensar o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, não devemos deixar de considerar dois sujeitos de grande importância: o

aluno como agente ativo e participativo de sua própria aprendizagem e o professor como agente mediador desse processo.

Vale destacar, entre as inúmeras experiências que passei em meu percurso nas turmas da zona rural, uma das que jamais esquecerei. Em época de Páscoa e com aproximação do “dia dos índios”, estávamos trabalhando os instrumentos musicais dos povos indígenas, a cultura e os costumes dos primeiros habitantes do nosso país. Fizemos chocalhos com copinhos de plástico, arroz e fitas coloridas (sugestão da professora regente da turma). Ao finalizarmos a confecção dos chocalhos, sugeri à turma que guardassem o material confeccionado debaixo das carteiras (aqueles modelos antigos de madeira escura), o que muito me remete às lembranças do início de minha vida acadêmica. Em seguida, retornamos à abordagem da diversidade cultural indígena como parte da nossa história, quando foi feita uma sondagem sobre os conhecimentos básicos dos alunos a respeito da trajetória dos povos indígenas em nosso país. Depois, conversamos sobre a representação da Páscoa, os símbolos e o respeito às religiões, incluindo a proposta de trabalhar uma receita de brigadeiros que iria substituir os ovos de chocolate. De repente, comecei a ouvir o barulho do chocalho, como se estivesse vindo de um canto da sala. Mais uma vez, solicitei a todos que guardassem os chocalhos, questionei que havia alguém, ainda, manuseando o chocalho. Até cheguei a ficar um pouco irritada. Foi quando o Vinicius, um aluno mais velho, com 14 anos, pediu que eu o deixasse usar o chocalho apenas mais uma vez, para fazer um teste. Para minha assustadora surpresa, ele percebeu que, ali, perto de nós, havia uma “cobra-de-guizo”, ou seja, uma cobra cascavel. Fiquei sem pernas. Mesmo contra minha vontade, Vinicius chegou até a pequena cozinha e apontou o pote que armazenava a merenda do dia seguinte. Dali, ouvíamos um barulho que para meus ouvidos era desconhecido. Mas para os experientes moradores da região era muito familiar. Justamente naquele dia, a única funcionária daquela escola, a cantineira, estava ausente devido a uma consulta médica.

O ônibus escolar que me deixava juntamente com alguns alunos que pegava pela estrada de terra por volta das 8 horas da manhã somente retornaria para nos pegar às 12 horas, e naquele momento que ocorreu o episódio da cobra era por volta de 10h30m, ou seja, ainda teríamos muito tempo para embarcarmos no ônibus.

Naquele momento, eu era a única pessoa adulta, responsável por aquelas 12 crianças, entre elas uma com baixa visão e outra com uma leve deficiência física,

causando dificuldades para se locomover com rapidez. Eu só conseguia pensar que precisava manter total controle emocional diante de tal situação, a qual jamais imaginei ser possível. Com a ajuda do Vinicius, fui retirando os demais alunos da sala de aula, num assustador silêncio para não assustar nossa ilustre e indesejável visita, e fomos até a estrada para aguardar o horário de chegada do ônibus. Para minha grande sorte, passou um pai de uma aluna e levou os alunos que não dependiam do ônibus.

Jamais esquecerei esse episódio. Mesmo passando pela estrada da região e vendo placas anunciando “Cuidado, Cobras Venenosas!”, teria dado continuidade a mais um ano de trabalho nessa escola. Porém, fui convidada pela secretaria de educação a assumir a Sala de Recursos Multifuncionais da escola em que atuei até 31 de julho de 2018.

Além do trabalho como professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado, também atuei como professora dos anos iniciais do EF na mesma escola por um período de 10 anos, contribuindo para a instalação do Laboratório de Aprendizagem, onde era ofertado reforço escolar para os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Minha experiência com o público da educação especial tem sido um grande desafio, tanto com os alunos público-alvo da educação especial, como também com os professores, a equipe pedagógica, os gestores, os familiares, os especialistas e a comunidade escolar. A partir dessa experiência, passei a ter grande inquietação em relação à exclusão escolar, na qual se excluem os considerados menos capazes, que muitas vezes são segregados em algumas instituições. Venho buscando aperfeiçoar minha prática por meio de cursos de aperfeiçoamentos na área da educação inclusiva, congressos, seminários, palestras, grupos de estudos, formação de professores, entre outros. Tenho a plena convicção de que é fundamental e necessária que a formação do professor seja contínua para a construção de uma sociedade inclusiva.

No ano de 2016, meu marido foi transferido para a cidade de São Bernardo do Campo/SP, vindo fixar residência em Santo André/SP, o que ocasionou a oportunidade de realizar um sonho: fazer mestrado. Nessa perspectiva, pesquisei alguns cursos de mestrado na região do ABC Paulista e tive ótimas referências sobre o PPGE – Mestrado Profissional em Educação da USCS, o qual tem me proporcionado riquíssimas trocas de experiências com os demais colegas e

professores, aguçando ainda mais minha vontade de contribuir como profissional da educação para uma sociedade mais inclusiva.

No decorrer das aulas tem ficado muito claro que não podemos separar a teoria da prática, pois não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Senti a necessidade de, como pesquisadora, buscar novos saberes, de forma crítica e questionadora, para melhor entendimento de como contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Nos encontros com o Grupo ACESSI, coordenado pela Dra. Elizabete Cristina Costa-Render, percebi o quanto se faz necessária uma reflexão crítica sobre nossa prática pedagógica, principalmente quando se trata de inclusão escolar.

Segundo Freire (1996, p. 12), “o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-se a sabedoria exercitada ajudam a evitar a “degradação humana” e o discurso fatalista da globalização”. Diante disto, devemos saber duvidar e questionar as nossas próprias verdades, pois, assim, teremos elementos para contribuir com a formação reflexiva dos nossos alunos, com espírito mais crítico, como conhecedores de seus direitos como cidadãos.

No transcorrer do primeiro semestre de 2018, eu ainda não havia sido liberada para minha licença sem vencimentos da rede municipal de ensino em Juiz de Fora. Assim, continuei morando e trabalhando em Minas, vindo todas as quintas-feiras para Santo André ver a família e assistir às aulas do PPGE na USCS. Mas consegui a licença sem vencimentos do cargo de professora a partir de agosto/2018, esperando que não tenha mais que entrar tão cedo em um caminhão de mudanças.

1 INTRODUÇÃO

No percurso de minhas práticas pedagógicas como docente da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e de minha atuação na Sala de Recursos Multifuncionais como professora especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), passei a ter grande inquietação quanto ao processo inclusivo dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sala de aula das escolas de ensino regular brasileiras. Por essa razão, decidi desenvolver minha pesquisa de mestrado aplicada nesse campo de conhecimento.

O panorama atual da inclusão escolar e da educação especial aponta para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que busca, predominantemente, em sua Meta 4, universalizar o atendimento escolar para o público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regular brasileiras. Portanto, o Brasil, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), propôs mudanças no sistema educacional. A educação especial deixou de ter caráter substitutivo e ganhou transversalidade no sistema de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Esta pesquisa insere-se, portanto, no contexto da transversalidade da educação especial nas escolas, considerando as recentes discussões sobre o currículo como um elemento da problemática da atividade educacional inclusiva. Torna-se fundamental pensar e repensar a escola, com reflexões sobre as estruturas das instituições de ensino brasileiro e sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, buscando identificar os entraves e traçando novos caminhos para a superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos novos paradigmas epistemológicos e da perspectiva dos desafios da transversalidade da Educação Especial na Educação Básica brasileira, com reflexões acerca das diferenças encontradas nos espaços escolares, este projeto busca contribuir com alguns possíveis caminhos para a superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos, com ou sem deficiência. Pergunta, portanto: de que maneira o Desenho Universal para a Aprendizagem¹ pode

¹ Doravante DUA.

qualificar a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares?

Esta pesquisa relaciona as dimensões culturais, políticas e sociais do currículo com as culturas, políticas e práticas de inclusão escolar, tendo em perspectiva analisar, por meio dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, objetos de aprendizagem constituintes do currículo acessível. Neste caso, trabalhamos com um semanário de uma sala de educação fundamental.

Nossa hipótese era de que o Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) contribui para o acesso de todas as pessoas aos mesmos conteúdos, evitando a necessidade de produtos e ambientes diferenciados e exclusivos para as pessoas com deficiência, permitindo que todos façam uso, com segurança e autonomia, dos objetos ofertados.

Nossos objetos de estudos foram as experiências inclusivas vivenciadas nos espaços de unidades de ensino regular na região do ABC paulista. Nessa perspectiva, o objetivo geral foi investigar de que maneira o Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para a prática docente relacionada à construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares. Objetivou-se de modo mais específico: 1. Caracterizar um currículo acessível, fundamentado nos princípios do DUA; 2. Promover a reflexão sobre o currículo acessível com professoras por meio de oficinas sobre o DUA. Construir um inventário do DUA que contribua para a qualificação da prática docente no processo de construção de um currículo acessível.

Buscando compreender melhor a educação especial e inclusiva se faz necessário, inicialmente, apresentar o panorama histórico para a compreensão de como eram vistas as pessoas com deficiência desde a antiguidade até o século 20, com o advento das políticas públicas inclusivas.

Moreira e Candau (2003) ressaltam que construir o currículo nessa perspectiva irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliar durante o processo educativo.

Neste texto, destacam-se os principais conceitos que fundamentaram a análise dos dados recolhidos em campo, tais como: desenho universal para aprendizagem, currículo acessível e inclusão escolar.

De acordo com estudos de (BOOTH, 2002), o processo de inclusão envolve a reestruturação das políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma a reduzir

barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, problematizando os processos de produção das diferenças e identidades no interior de cada instituição.

Aqui, abordamos a definição e evolução dos currículos no decorrer da história, pontuando que o currículo escolar não é apenas uma lista dos conteúdos que serão apresentados durante o período escolar. Mas o currículo é tudo aquilo que envolve o processo de educação, incluindo a acessibilidade a discentes com deficiência e a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos para poder construir o saber.

Este trabalho de pesquisa está pautado nos princípios do Desenho Universal para aprendizagem (DUA), pois esse conceito apresenta meios de promover a acessibilidade aos currículos como mediador flexível do conhecimento, propiciando o ensino-aprendizagem para todos. Nesse sentido, ampara-se nas múltiplas possibilidades de representação do que aprender, nas múltiplas formas de ação e expressão do como aprender e nos múltiplos afetamentos/interesses do porquê aprender.

Metodologicamente, realizamos uma investigação empírica, com caráter exploratório, utilizando instrumentos da pesquisa narrativa. Essa opção se dá pela relevância da realização do mapeamento das práticas docentes inclusivas nas escolas a partir das narrativas dos professores e das professoras.

No primeiro capítulo, este trabalho apresenta um panorama sobre a construção do currículo e das condições de acessibilidade na escola, sobre os conceitos e as teorias do currículo, culminando com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o currículo acessível, a BNCC e a educação especial diante do impasse: adaptação ou diferenciação curricular? Nesse mesmo capítulo, serão apontados o conceito de DUA e os desafios para a prática docente.

Na sequência, apresentaremos as opções metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho, destacando a pesquisa narrativa, que é o instrumento desta pesquisa, apontando o campo, sujeito e objeto de pesquisa que compuseram a amostra e contextualização do trabalho.

Para finalizar, no último capítulo será apresentada a proposta do protótipo do produto, apresentando o inventário baseado nos princípios do DUA, assim como também uma experiência piloto que será composta por uma roda de conversa e por entrevista narrativa.

2 CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

O Ministério da Educação, no texto introdutório do documento fundante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que este “é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (MEC, 2018). Portanto, em termos formais, tem em perspectiva a escola para todos.

A realidade atual das escolas brasileiras, por outro lado, nos leva a discutir como realizar as transformações necessárias para que as instituições escolares sejam efetivamente inclusivas. Entendemos que esse percurso, necessariamente, exige a consideração da efetivação do currículo acessível na escola.

2.1 A construção do currículo: conceitos e teorias

Para uma melhor compreensão sobre o tema currículo, iniciamos abordando a teoria do currículo com base nos estudos de Tomas Tadeu Silva (2017) e Ivor Goodson (1995). Entendemos que é preciso considerar as teorias curriculares e como algumas teorias interferem na prática pedagógica nos espaços escolares. Há algumas barreiras, um tanto ainda arraigadas no processo de ensino-aprendizagem que se fundamentam em percepções de currículo conteudistas, principalmente quando se trata do público-alvo da educação especial. A esse respeito, faz-se necessário refletir sobre a perspectiva da educação inclusiva nas escolas brasileiras a partir das propostas curriculares.

Estudos sobre o currículo já vêm sendo apontados desde 1920, quando se observava a escola com uma visão empresarial, com a proposta de formar pessoas eficientes, com a escolarização totalmente voltada para o mercado de trabalho. Trata-se da perspectiva de currículo utilitarista.

A palavra currículo tem origem latina do termo *Scurrere*, significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida), levando, assim, etimologicamente, a uma definição de currículo como um curso a ser seguido ou apresentado (Goodson, 1995).

Ao longo do processo histórico da educação, a palavra currículo, em termos acadêmicos, aparece em meados do século XVII, fazendo referência à grade curricular, ou seja, todo o conteúdo que é ministrado nas aulas das classes regulares de ensino. Portanto, tradicionalmente o termo currículo faz referência às matérias

disciplinares, compostas pelos conteúdos que norteiam o ano letivo escolar, constituído por uma sequência a ser seguida na vida acadêmica dos educandos, de maneira uniforme.

O currículo tradicional passou a ser utilizado por países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal, após a literatura educacional americana influenciá-los. Bobbitt escreveu, em 1918, o livro *The curriculum*. Segundo Tomaz Tadeu Silva, esse foi um momento crucial da história educacional estadunidense. Nas palavras do autor:

[...] num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massa. (SILVA, 2010, p. 156).

Os modelos mais tradicionais de currículo estão ligados à educação tradicional e a seus propósitos comuns da época, com o intuito de educar a sociedade daquele momento, sem um pensamento crítico importante para a socialização. Com a discussão das diversas formas de educação e dos currículos nos séculos XIX e XX, surgiram métodos de educação como o humanista, o progressista, dentre outros. Neste cenário, a teoria crítica está relacionada ao fazer pensar dos alunos, questionar e saber a razão das diferenças de classes, tanto na educação, quanto na sociedade, fazendo uma crítica as realidades daquele momento.

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (SILVA, 2010, p. 35).

Inúmeras questões sobre o currículo vêm sendo apontadas atualmente, chamando a atenção de estudiosos e de profissionais da educação acerca do assunto. O currículo tradicional e prescritivo tem sido muito questionado pelos defensores de uma educação para todos e vai de encontro ao novo paradigma da educação inclusiva.

Um currículo prescritivo fornece padrões de reprodução social, com base na permanência de determinado capital cultural como hegemônico. Portanto, o currículo prescritivo se mostra inadequado para a educação inclusiva por não ser aberto.

Segundo estudiosos das teorias de currículo, este está condenado e terá que ser substituído por uma nova organização da aprendizagem mais flexível e dinâmica.

Na perspectiva inclusiva, o termo currículo não se reduz a conteúdos padronizados, pois se norteia no respeito às diferenças e no conhecimento que ultrapassa as salas de aula, valorizando as experiências externas à escola, tanto dos professores quanto dos alunos, de forma significativa para o acesso à aprendizagem.

Sabemos que o processo inclusivo requer ações reflexivas dos sujeitos envolvidos com a educação, buscando uma proposta curricular que oportunize ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de suas diferenças na aprendizagem. Sendo assim, é de suma importância que a escola esteja aberta a uma reflexão construtiva a respeito de um currículo acessível e de uma educação de qualidade para todos os educandos.

Desta forma, a definição de currículo tem sido colocada em xeque nos últimos anos. Algumas questões são relevantes nesse sentido. Currículo não seria todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as atividades fora do contexto escolar? Currículo não seria processo de construção? É possível fixar e preservar a aprendizagem sem excluir alguns sujeitos deste processo?

Para Goodson (1995), o currículo é uma construção social a ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas. Esse autor propõe que passemos de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite a aprendizagem por meio de narrativa e de gerenciamento da própria aprendizagem pelo sujeito aprendente. Ou seja, carecemos de uma construção curricular que considere o engajamento dos estudantes, tal qual nos indica um dos princípios do desenho universal para aprendizagem. (MEYER; ROSE, 2002)

Goodson (2007, p. 248), ao discorrer sobre currículo como narrativa, aprofunda estudos longitudinais sobre a aprendizagem e “focaliza um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. Sendo assim, ele nos desafia a passar de um modelo de aprendizagem prescritiva, autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa, transformadora e inclusiva.

Diante dos novos paradigmas da educação, é de fundamental importância uma abordagem histórica sobre a construção do currículo escolar, assim como suas teorias visando uma melhor compreensão e entendimento da questão do respeito (ou não)

da subjetividade dos sujeitos aprendentes num percurso de escolarização. Segundo Silva:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso desta “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre esta questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2001, p.15 - 16).

Portanto, é possível perceber que dentre as teorias de currículo apontadas por alguns estudiosos, fica explícito que o currículo define ideologias e demandas de poder. Para enxergarmos além das fronteiras, faz-se necessário olharmos o currículo perguntando pelas trajetórias dos sujeitos, pois “currículo é trajetória, é viagem e percursos. O currículo é autobiografia é nossa vida” (SILVA, 2001, p. 150).

Vale, aqui, destacar a importância de uma melhor compreensão acerca das teorias curriculares, sendo fundamental ser lançado um olhar mais crítico quanto à construção dos currículos escolares e a quais são os interesses e as questões que permeiam as relações de poder, de cunho político, econômico, cultural e racial.

As teorias do currículo, em seus distintos tempos, apontam que as teorias curriculares se diferenciam pela importância que atribuem a conceitos como a aprendizagem, o conhecimento, a dimensão humana, a cultura e a sociedade.

As teorias curriculares versam sobre a função e as expectativas do currículo no contexto educacional dividindo-se em três teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2001). As duas últimas teorias apresentam argumentos afirmando que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas sim que implicam relações de poder, demonstrando uma preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

A teoria curricular tradicional está direcionada a um modelo de pedagogia tradicional e tecnicista, com base na defesa do currículo, o qual deve ser neutro, voltado a uma educação escolarizada para formar um trabalhador especializado ou oferecer a outra parte da população uma educação geral. Essa teoria teve como um dos principais representantes Bobbit, o qual apresentava a proposta de uma escola que almejava eficiência nos resultados. Segundo Silva:

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2007, p. 23).

Ainda de acordo com Silva (2005, p. 12), na visão tradicional de currículo, “o currículo é visto como a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos, visando a obtenção de resultados que possam ser rigorosamente mensurados”.

Por volta de 1960, começam a aparecer as primeiras críticas da teoria tradicional. Os movimentos sociais e culturais começam a questionar a desigualdade provocada por um sistema de ensino que dava evidência a um modelo pronto e ideológico de conhecimento, em que não se buscava valorizar o ensino-aprendizagem dos estudantes. Surgem, então, as primeiras teorizações questionando as concepções e a estrutura curricular da teoria tradicional.

As teorias críticas questionam, portanto, o conhecimento corporificado no currículo, deslocando a evidência nos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino-aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Nessa visão de teoria curricular, pode-se citar alguns autores em destaque, como Bourdieu, Apple e Passeron, Saviani, Freire, Libâneo.

No ponto de vista das teorias críticas, centradas nas escolas, o currículo é abordado como um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e detém o poder.

Discute-se, portanto, quem é privilegiado na escola por meio do conceito capital cultural.

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA, 2002, p. 21).

No século XXI, surgem as teorias curriculares pós-críticas com bases direcionadas para um currículo que vincula conhecimento, identidade e poder com temas como: gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo,

dentre outros. Nessa visão pós-crítica, o currículo é visto como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas e discursos que revelam histórias de muitos que foram calados, esquecidos, vozes silenciadas, códigos distintos. A perspectiva multicultural nos remete à necessária superação das monoculturas na escola (COSTA-RENDERS, 2016) e desafia-nos a buscar a construção do currículo acessível.

A construção de um currículo acessível aponta o desafio do pensar uma teoria curricular que se aproxime do centro desta pesquisa. Nesse aspecto, entendemos que a transição de um currículo inacessível para um acessível inclui a formação de docentes para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Neste projeto, propomos como base desta formação os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

De acordo com (CHTENA, 2016) elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-los conforme necessário, é um bom ponto de partida. Sendo assim, o currículo acessível inclui todos os alunos no processo educativo assegurando o acesso, a participação e o êxito acadêmico de todos os educandos, independentemente, se tem ou não algum tipo de deficiência.

Ainda de acordo com a autora supracitada, as salas de aula, atualmente, são altamente diversificadas em termos de características, personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesse dos alunos.

Nesta perspectiva, o DUA procura minimizar as barreiras encontradas no processo de ensino aprendizagem, pois apresenta um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014). A proposta do DUA reduz a prescrição, de forma a buscar um olhar para os educandos em suas particularidades e necessidades, valorizando o saber de cada um, ao considerar que cada qual aprende no seu tempo e do seu jeito.

O DUA nos remete a 3 movimentos pedagógicos importantes: proporcionar meios de envolvimento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. O planejamento de aulas acessíveis, por sua vez, envolve diversos componentes do currículo como os objetivos, as estratégias, os recursos e os materiais e a avaliação.

Sendo assim, podemos considerar que o DUA assinala a necessidade de criar uma diversificação de objetos educacionais de forma a pensar no espaço físico, organização do tempo, agrupamento de alunos, novas estratégias de ensino para

minimizar as barreiras encontradas pelos alunos com ou sem algum tipo de necessidade educacional.

Portanto, esta nova proposta de ensino permite desenvolver práticas pedagógicas que levam todos os alunos ao acesso do currículo com participação nos conteúdos e pleno desenvolvimento do seu potencial. Assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem nos permite percorrer caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao discutir currículo na perspectiva da educação inclusiva, não se pode deixar de pensar nas condições de acessibilidades para a construção de um currículo acessível, segundo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Também se faz necessário buscarmos uma metodologia voltada para uma aprendizagem mais significativa, na qual o sujeito aprendente faça parte do processo curricular narrativamente.

Ao discorrermos sobre currículo como narrativa, pretendemos aprofundar estudos longitudinais sobre a aprendizagem e “focalizar um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (GOODSON, 2007, p. 248).

Vale destacar que outros autores abrem um leque sobre a construção do currículo, considerando que a mesma ocorre de diferentes maneiras. Segundo Sacristán (2000, p.104), o desenvolvimento do currículo se dá em seis níveis:

- ✓ Currículo prescrito Currículo apresentado: Currículo moldado Currículo em ação Currículo avaliado: realizado: trata-se do documento oficial nas diversas esferas administrativas de um país, como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Estaduais ou Municipais.
- ✓ Trata-se de materiais de implementação do currículo prescrito. De modo geral, esses materiais contêm orientações metodológicas.
- ✓ Trata-se do plano de ensino do professor. Em grupo ou sozinho é o momento em que elabora o que pretende trabalhar no decorrer do ano, semestre, bimestre, mês ou semana.
- ✓ Trata-se do que efetivamente ocorre na sala de aula.
- ✓ Depois da ação, observa-se uma retroalimentação do sistema pela interação professor/aluno.

- ✓ Trata-se da avaliação do processo, inclusive de resultados de aprendizagem, explicitando-se os critérios adotados.

Desta forma, podemos compreender então, que tais fases ou níveis têm interligações recíprocas, com diferentes graus de influência entre si, de forma que o currículo não pode ser visto como parte de um processo. Entendemos que “em um currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovações pedagógicas, etc.” (SACRISTAN, 2000, p.32)

Entendemos, no entanto, que para além das diversas propostas curriculares, devemos pensar no currículo em ação, pois este nos remete efetivamente ao que ocorre na sala de aula. Devemos considerar de fundamental relevância na questão das propostas curriculares, a distinção entre os planos curriculares e o currículo em ação, em que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas pela equipe de professores, de forma coletiva e voltado para o fazer pedagógico.

Quando se fala em plano curricular, estamos nos referindo ao projeto curricular escrito. No entanto, vale destacar, aqui, que um currículo somente se concretiza a partir de ações pedagógicas efetivas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas no espaço escolar nos planos curriculares, são consideradas os pontos mais importantes, sendo que o planejamento e desenvolvimento curriculares devem prever estratégias por meio do currículo em ação. Portanto, é necessário que o projeto curricular seja discutido e elaborado pela equipe escolar que efetivamente vai desenvolver o currículo.

De acordo com as concepções mais recentes, o currículo trata de como o projeto educativo é realizado nas aulas, ou seja, “incorpora-se à dimensão dinâmica de sua realização” (SACRISTÁN, 2000.p.123).

2.2 Educação especial e inclusiva: o desafio do currículo acessível

Antes de iniciar uma abordagem sobre a educação inclusiva, é de fundamental importância esclarecer, aqui, que não se deve confundir educação especial com educação inclusiva, pois ambas são diferentes. A educação especial é o atendimento educacional especializado que poderá ser realizado nas escolas ou em outras instituições, e seu público-alvo são as pessoas com deficiência, com transtornos

globais do desenvolvimento e com altas habilidades (MEC, 2008). A educação inclusiva, por sua vez, nos remete à educação como direito universal, propondo a garantia das condições de acesso e de permanência na escola para todos, respeitando as diferenças, com igualdade e equidade. Portanto, educação especial não é sinônimo de educação inclusiva.

A educação especial na perspectiva da educação Inclusiva vem se expandindo cada vez mais na sociedade contemporânea de forma a contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, para a construção de práticas e ações pedagógicas mais inclusivas e a eliminação das barreiras encontradas no ambiente escolar.

Para contextualizar a educação especial inclusiva, apresentamos um breve panorama, desde os seus primórdios até a contemporaneidade. No decorrer da história, há diferentes entendimentos em torno de causas das deficiências, das possibilidades de existência dos sujeitos com deficiência com base nos modelos mítico, médico e social (COSTA-RENDERS, 2009).

Bianchetti (2006, p. 9) aponta o exemplo dos povos nômades, em que a pessoa com deficiência era um empecilho em virtude dos frequentes deslocamentos que se realizavam por conta de acontecimentos naturais. Segundo o autor, “nas sociedades primitivas, quem não tem competências não se estabelece [...]. Somente “os mais fortes sobrevivem”. Nesse mesmo período, durante muitos anos, procuravam-se explicações para a existência dessas pessoas na perspectiva de uma visão mítica de deficiência,

[...] forjando uma concepção esquizofrenizadora da pessoa humana. É essa concepção, que relaciona deficiência com pecado, que deve nos auxiliar a compreender os horrores da segregação e da estigmatização, principalmente dos milhares de pessoas que foram eliminadas através da fogueira da inquisição (BIANCHETTI, 2006, p. 10).

Na modernidade, o ideário de pessoas tidas como “normais” excluía ainda mais os que não seguiam um padrão estabelecido pelas sociedades em todo o mundo. Com a abordagem do modelo médico, que dominou com força a definição de deficiência até meados dos anos 90, a deficiência deixa de ser vista como pecado e castigo e passa a focar na incapacidade e na normalização. Ganha forma o modelo da reabilitação que insiste em treinar os docentes para lidar com a demanda das

deficiências, em vez de pensar no aluno como um ser aprendente que apresenta inúmeras possibilidades para a aquisição dos saberes escolares.

É fundamental superar esse paradigma, a perspectiva do modelo médico na educação, pois esse modelo tem relação direta com a exclusão escolar. A deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência tinha o papel de caracterizar e categorizar os distúrbios a partir do modelo médico de deficiência, com resguardo na categorização, na prevenção e na busca da cura. “A segregação era baseada na crença de que eles [crianças e jovens com deficiência] seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p.387 – 388).

Por volta do século XVII e meados do século XIX, portanto, começa uma nova fase, considerada de institucionalização, quando as pessoas com deficiência ficavam segregadas em instituições. No início do século XX, no entanto, surgem as escolas e classes especiais no espaço de escolas públicas, tendendo ao favorecimento de uma educação diferenciada.

Atualmente, no Brasil, a educação especial é uma modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação, das etapas e das modalidades destinada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Todavia, a história da educação especial remonta à idade antiga com as práticas de eliminação, à idade média com as práticas de segregação e à idade moderna com as práticas eugênicas.

Voltando ao panorama educacional, entendemos que perceber a deficiência como um mal e uma condição imutável, fez com que a sociedade se omitisse quanto ao atendimento que respeitasse a singularidade da pessoa com deficiência. Tanto a visão sobrenatural ou mística (quando a pessoa era entendida como um ser sub-humano - anjo ou demônio) quanto a visão naturalista da medicina (quando a pessoa era entendida como um objeto de pesquisa - paciente) não abriram espaço para o atendimento educacional das pessoas com deficiência (COSTA-RENDERS, 2009, p.64).

A história da educação especial no Brasil também está marcada por essas visões reducionistas acerca das pessoas com deficiência e, por consequência, da sua educação. Marcos Mazzotta (1996) aponta algumas atitudes sociais que marcaram a história da educação especial no tratamento dado às pessoas com deficiência em nosso país. São elas: a “marginalização, o assistencialismo e a educação/reabilitação” (MARCOS MAZZOTTA, 1996, p.14).

As primeiras instituições de educação especial no Brasil foram criadas, ainda, no império. Todavia, segundo Costa-Renders (2009, p. 65), “apenas no final da década de 1950 e início de 1960, é que insere-se a Educação Especial na política educacional brasileira, sendo a mesma caracterizada como “educação dos excepcionais” ou “educação de deficientes”.

Com os movimentos sociais, a partir dos anos de 1970, a educação especial passou a ser discutida, com a preocupação da criação de instituições públicas e privadas de educação especial (ou classes especiais), bem como de órgãos normativos de âmbito federais e estaduais. Nesse cenário, começa a se colocar a perspectiva da educação inclusiva, em que a educação especial passa a integrar à proposta pedagógica da escola regular, visando ao atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência.

A inserção de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras primeiro se dá com os processos de integração. Importa, portanto, distinguir a integração da inclusão. “A integração propõe uma inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, propondo uma ação da parte da pessoa com deficiência para adaptar-se ao ambiente como ele é” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 66). A inclusão, no entanto, exige a transformação da sociedade no sentido da garantia das condições de acessibilidade para todos os estudantes nas escolas. Nesse sentido, “a incapacidade passa a ser vista um problema de toda a sociedade e, por conseguinte, a equiparação de oportunidades é uma exigência ética universal” (COSTA-RENDERS, 2009, p. 68).

Nesse cenário, há uma mudança importante no modelo de educação especial. A educação especial deixa de ser substitutiva à escolarização e passa a ser uma modalidade transversal em todo o sistema escolar brasileiro. Conforme a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), por meio do documento Política Nacional de Educação Especial que rege oficialmente os serviços públicos, a Educação Especial passa a ser:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.17).

Portanto, sob o nível de análise de vinculação com o sistema educacional, essa definição considera inicialmente a educação especial como um “instrumento de intervenção”, como um processo que pretende modificar o estado do desenvolvimento de seu público. Mazzota (1996), por sua vez, define a educação especial como:

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p.11).

Desde então, continuamente se tem perguntado sobre como garantir participação e aprendizagem para o aluno que esteja em defasagem escolar juntamente com seus pares. Esse aluno necessita de adaptações que possam permitir o seu aprendizado de acordo com suas possibilidades.

A educação inclusiva, portanto, tem se pautado em documentos legais que consideram a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e o direito à oferta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende o público-alvo da educação especial.

Atualmente, muito se fala em inclusão, mas sabemos que esta, de fato, ainda não ocorre de forma efetiva nas instituições escolares. Contudo, já podemos perceber avanços significativos. Sabemos que a inclusão é um processo paulatino, progressivo e gradativo que vem ocorrendo nos últimos anos, desde a Declaração de Salamanca (1994) que foi o marco que deu início à caminhada em busca de uma educação para todos em todo o mundo.

A educação inclusiva caracteriza-se como uma política de justiça social de forma a proporcionar o alcance dos diferentes alunos à escolarização com qualidade. Conforme a Declaração de Salamanca,

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (ONU, 1994, p. 17 - 18).

O novo paradigma da inclusão aponta que não é o aluno que deve se ajustar ao meio social, mas sim a sociedade que deve se ajustar e garantir acessibilidade

para que todos tenham direitos ao mesmo território. Todavia, mesmo diante de alguns avanços significativos das leis, podemos notar, ainda, grandes barreiras de acesso às instituições brasileiras de ensino no que diz respeito à acessibilidade (arquitetônica, comunicacional e atitudinal) para as pessoas com deficiência.

A partir dos anos 90, com o movimento da inclusão social e educacional e os documentos normativos neste sentido, destaca-se a educação inclusiva de forma que o ensino, com suas estratégias e metodologias, respeite as diferenças dos alunos, tendo como ponto de partida as adaptações do processo às reais necessidades dos indivíduos e não de forma contrária a isto.

Entre tantas barreiras, a mais preocupante e resistente é a barreira atitudinal, o que exige que escolas trabalhem para se transformarem em instituições inclusivas. No que diz respeito a essa barreira, percebe-se que a maioria de nós, professores, tivemos uma formação acadêmica dentro de uma visão reducionista de ser humano, baseada na concepção de igualdade como marca social. Serão necessários momentos de reflexão para desconstruir esse pensamento e concretizar o rompimento da barreira atitudinal, nos termos do reconhecimento da diferença como uma condição antropológica (COSTA-RENDERS, 2016) e da construção de estratégias pedagógicas baseadas na diferença como um valor pedagógico (CANDAUI, 2010).

A Lei Brasileira de Inclusão LBI – Lei Nº 13.146/2005, traz novas bases para nortear nosso trabalho e nos permitir que o diferente chegue até a escola, por meio da garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos os alunos.

Além das intenções legais, é preciso haver ações práticas para que as instituições de ensino busquem estratégias de modo a identificar as especificidades de cada aluno, fazendo ajustamentos, de forma a dar ênfase às possibilidades do educando e não às deficiências e aos limites.

Dessa forma, a educação especial inclusiva funda-se no direito de todos frequentarem a escola comum, mas depende de mudanças estruturais e culturais na escola e na sociedade no sentido de um movimento de abertura dos espaços sociais a todas as pessoas. Segundo Costa-Renders (2012),

a inclusão apresenta-se como um movimento de abertura ao outro nos termos do respeito e valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas ou saberes, sendo que tal movimento alarga as possibilidades do acesso de todas as pessoas ao bem comum e aponta para os direitos humanos quando objetiva a universalização do acesso à educação. No entanto, numa visão panorâmica do movimento de ingresso das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, no decorrer da história, predominam a classificação, seleção, exclusão ou segregação destes sujeitos nas instituições de educação especial (COSTA-RENDERS, 2012, p. 41).

Atualmente, podemos perceber um maior espaço para discussões sobre novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento, entendemos que isso é uma consequência do surgimento do modelo social por volta dos anos 1960, no Reino Unido, o qual veio provocar grandes reviravoltas no sistema escolar em todo o mundo.

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) corrobora com o processo de inclusão, visto que o documento define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação, reafirmando a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse serviço deve ser preferencialmente ofertado no contra turno, nas salas de recursos multifuncionais dentro das escolas regulares.

Na perspectiva do processo de inclusão escolar, tanto os alunos público-alvo da educação especial, quanto os demais que apresentam qualquer outro tipo de necessidade educacional, não há como deixar de pensar a construção de um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos, garantindo os direitos de aprendizagem para todos.

Uma importante barreira encontrada nos processos educativos diz respeito à elaboração do currículo. O currículo ainda está enraizado em metodologias distantes da realidade dos alunos, com conteúdo prescrito e padronizado num tempo/espço escolar. Tal realidade contradiz os princípios inclusivos e nos desafia a buscar caminhos para a construção do currículo acessível.

O aluno precisa ser visto com suas diferenças, pois todos somos diferentes, com necessidades e características diferentes. Isso deve ser considerado no coletivo da escola, por meio de ações reflexivas acerca das possibilidades pedagógicas de promover, significativamente, o desenvolvimento educacional de todos os alunos.

Partindo da concepção da atualidade que o currículo é todo o processo em construção, vivenciado no período escolar, ou seja, o currículo não é somente a lista

de conteúdo a ser apresentado, mas, sim, tudo aquilo que envolve o processo educacional, incluindo a acessibilidade para discentes com deficiência.

Nessa perspectiva, a proposta deste projeto refere-se a uma abordagem relacionada a dimensões culturais, políticas e sociais do currículo na perspectiva de práticas inclusivas. O que nos remete à construção de um currículo acessível, por meio dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O DUA dispensa atenção considerável ao campo da Educação Especial, pois sua origem está diretamente vinculada a esta modalidade educacional. Desde cedo os pesquisadores do CAST perceberam que a abordagem curricular acessível “exige a consideração de diferenças fora de uma classificação hierárquica de capacidade / deficiência” (COSTARENDERS, 2019, p.170) ². A sua aplicabilidade possibilita a inclusão, apoiando o acesso de todos os educandos ao currículo por meio concepções epistemológicas que apoiam o docente no planejamento de atividades que atendam às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo os que têm deficiências ou não.

Nesta perspectiva, o DUA muito contribui com a educação especial, pois cria um ambiente educacional não apenas para os alunos com deficiência, mas sim para todos os demais estudantes. Trata-se de um modelo de intervenção que tem como finalidade responder às necessidades educacionais, minimizando as barreiras impostas pelo ambiente escolar e, por consequência, minimizando a necessidade de adaptação curricular.

No que diz respeito ao uso do DUA no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores especialistas afirmaram que a implantação dos princípios do DUA, de fato, reduz as barreiras existentes no processo ensino aprendizagem e proporcionam o êxito acadêmico dos estudantes em sala de aula.

De acordo com uma professora do AEE da unidade escolar participante desta pesquisa:

² Tradução livre da autora. Texto original: “Such a perspective demands the consideration of differences outside of a hierarchical classification of ability/disability” (COSTA-RENDERS, 2019, p, 170)

Não imaginava que o DUA era uma proposta tão interessante para ser aplicada nas escolas de ensino regular. Desde que tomei conhecimento desta proposta, fiquei encantada e já mudei minha prática pedagógica aplicando os três princípios do DUA em atendimentos com os alunos de duas escolas em que atuo como especialista do AEE na rede pública de ensino. Assim, não é mais necessário fazer atividades diferenciadas para os alunos e sim recorrer às adaptações curriculares, quando necessário, que podemos fazer no coletivo, de acordo com as necessidades educacionais e potencialidades de cada aluno. (Professora do AEE, 2019).

Desta forma, podemos observar o quanto o DUA tem muito a contribuir na prática pedagógica docente, sugerindo meios que venham reduzir a necessidade de adaptações curriculares.

2.3 BNCC e a educação inclusiva

Como um documento de caráter normativo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, inseridos em todas etapas e modalidades de ensino da educação básica, deverão desenvolver durante seu percurso escolar.

A discussão sobre a Base Nacional Curricular teve início desde a Constituição de 1988, chegando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei N. 9394/1996). A atual Base Nacional Comum Curricular apresenta-se da seguinte maneira:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

Nesta perspectiva, a BNCC é um documento que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a etapa da educação básica, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Portanto, estas competências devem ser as mesmas para todos os alunos, independentemente do local em que os mesmos estejam inseridos, servindo como base para a construção do currículo nas escolas brasileiras. Mas as escolas devem fazer as adequações necessárias considerando a cultura de cada unidade.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que são traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE, 1995), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira, pensando na formação humana integral e na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Atualmente, muito se fala que os alunos público-alvo da educação especial devam receber uma diferenciação ou adaptação dos conteúdos que lhes são ofertados em classes comuns. Mas há um risco nesse processo: excluir ainda mais os alunos com deficiência.

Muitas têm sido as discussões a respeito de alguns trechos abordados na BNCC no que diz respeito às adaptações curriculares ou diferenciações curriculares. Como garantir participação e aprendizagem para aluno que esteja em defasagem escolar juntamente com seus pares em sala de aula regular?

Promulgada pelo Decreto N° 6949 de 25 de agosto de 2009, no Brasil, a “adaptação razoável” é um direito constitucional; é uma conquista para os defensores do movimento de pessoas com deficiência. A adaptação razoável é o princípio de acessibilidade que aponta a garantia dos direitos de igualdade e equidade de oportunidade às pessoas com deficiência no processo de escolarização.

Deste modo, vale destacar os apontamentos dos Parâmetros Nacionais Curriculares-Adaptações Curriculares (1999) a esse respeito.

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1999, p.15).

Portanto, as adaptações curriculares requerem um trabalho que deve ser construído no coletivo, com envolvimento de docentes, coordenadores pedagógicos, professor especializado do AEE e demais sujeitos da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem, visando a disponibilizar o aprendizado de acordo com as potencialidades de cada um dos aprendizes.

Importa, portanto, tecer algumas análises sobre a política curricular no que diz respeito à reforma nas políticas nacionais com base na Base Nacional Curricular Comum, o que tem causado repúdio aos defensores da educação inclusiva.

A Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), aprovou a Moção 12 contra a BNCC. Desta forma, indica que a BNCC não contempla as dimensões da diversidade na educação brasileira. Sendo assim,

[...] A ANPEd entende que a educação deve ter uma política pública social que contribua para reduzir as desigualdades que marcam o país em um contexto de grande diversidade, no qual a pluralidade cultural seja respeitada. (ANPED, 2015, p.11)

O manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular comum, composto por pessoas e instituições de todo país, vem destacando alguns pontos bastante relevantes que apontam contradições sobre a “diferenciação curricular” e “adaptação curricular”.

No caso da diferenciação, entende-se que a BNCC contradiz o estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), pois a LBI não faz recomendação quanto à “diferenciação curricular” (BNCC, 2018, p.16) para garantir o acesso de participação do aluno com deficiência na instituição escolar.

Geralmente, ao pensarmos em diferenciação curricular, consideramos o diferenciar, separar ou retirar algo. Surge, assim, a pergunta, na perspectiva do currículo narrativo: o que se deve retirar, se o currículo é visto como algo social e vivencial? ou um currículo diferenciado (alternativo) para os alunos com deficiência, não estaria empobrecendo limitando o seu acesso ao conhecimento? Oferecer um currículo diferente com base no pretexto da condição de deficiência contradiz a perspectiva de uma educação inclusiva.

Se a BNCC deve ser o documento norteador para as propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino no Brasil, ela também considera a necessária eliminação da exclusão escolar. Afirma-se que, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (MEC, 2018, p. 8).

No ponto de vista de estudiosos sobre o assunto, cabe aqui mencionar que há questões da fragmentação dos conteúdos que acabam contrapondo a uma educação inovadora e inclusiva.

Segundo Silvia Orru:

Vários estudos têm evidenciado no Brasil e em vários países o valor da aprendizagem contextualizada, autônoma, emancipatória que tem o aluno como o protagonista de sua educação. Espaços de aprendizagem que não se configuram como locais de escolarização, mas de compartilhamento de saberes onde não há fragmentação de conteúdos ensinados ou supervalorizados em detrimentos de outros. Espaços que não tem o objetivo de agrupar alunos por idades ou séries, mas de construir em conjunto os saberes necessários à educação do presente e do futuro. (2018, p. 144)

Na busca desse patamar comum de aprendizagem, a BNCC afirma a igualdade como um valor fundamental e que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15). Portanto, o documento manifesta uma intenção inclusiva em suas propostas. Todavia, contraditoriamente, logo em seguida, aponta:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (BRASIL, 2018, p. 16).

Mas a Lei Brasileira Inclusiva – LBI (2015) faz menção às adaptações razoáveis, e não à diferenciação curricular que abriria um precedente para um currículo diferenciado, separado para o público da educação especial. Nos termos da referida lei, adaptações razoáveis dizem respeito a

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

Dessa forma, fica clara a intenção do manifesto em fazer apontamentos relevantes ao documento da BNCC (2018), visto que diferenciação é fazer outro currículo. Já a adaptação nos leva a pensar no mesmo currículo com condições de acessibilidade para todos os estudantes, ou seja, vem ao encontro do percurso do currículo narrativo e aberto.

A adaptação razoável também é um conceito que está na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), aproximando a proposta de minimizar as barreiras curriculares tal qual o proposto pelos princípios do DUA. O *Desenho Universal para Aprendizagem* apresenta-se como um currículo acessível,

que oferece as condições de acessibilidade para todos os aprendizes. Considera, portanto, não uma minoria de alunos, mas, sim, todos os alunos, como uma proposta curricular que atende a toda classe.

Conforme Bueno (2000) “adaptar é ajustar uma coisa à outra, amoldar, adequar, apropriar”. Sendo assim, a adaptação necessita reflexão, pois adaptar nos remete a ideia de um ajuste mecanizado, físico e localizado. Segundo relato de Garcia, o termo adaptação curricular está relacionado ao modelo médico-psicológico, pensado para a educação especial, com o “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades”. (2007, p.17).

Uma questão final nesse cenário é como a BNCC garantiria os direitos de aprendizagem para todos os estudantes, já que o referido documento se apresenta fundamentado nesses direitos. O Apêndice 1, apresentado ao final deste texto, traz uma visão geral das competências a serem desenvolvidas na Educação Básica em todo o Brasil, as quais são o norte para a garantia dos direitos de aprendizagem segundo a BNCC. Nesta pesquisa, pretendemos também fazer uma leitura comparativa destas competências e dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem que se apresenta como um currículo inclusivo tal qual a BNCC.

A seguir, discorreremos sobre este novo paradigma curricular na educação.

2.4. Desenho Universal para Aprendizagem: desafios para a prática docente

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é atribuído a David Rose, Anne Meyer e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (Edyburn, 2010; Alves, Ribeiro, Simões, 2013). Essa proposta curricular buscava atender os educandos marginalizados, aqueles que o planejamento padrão não atendeu eficazmente.

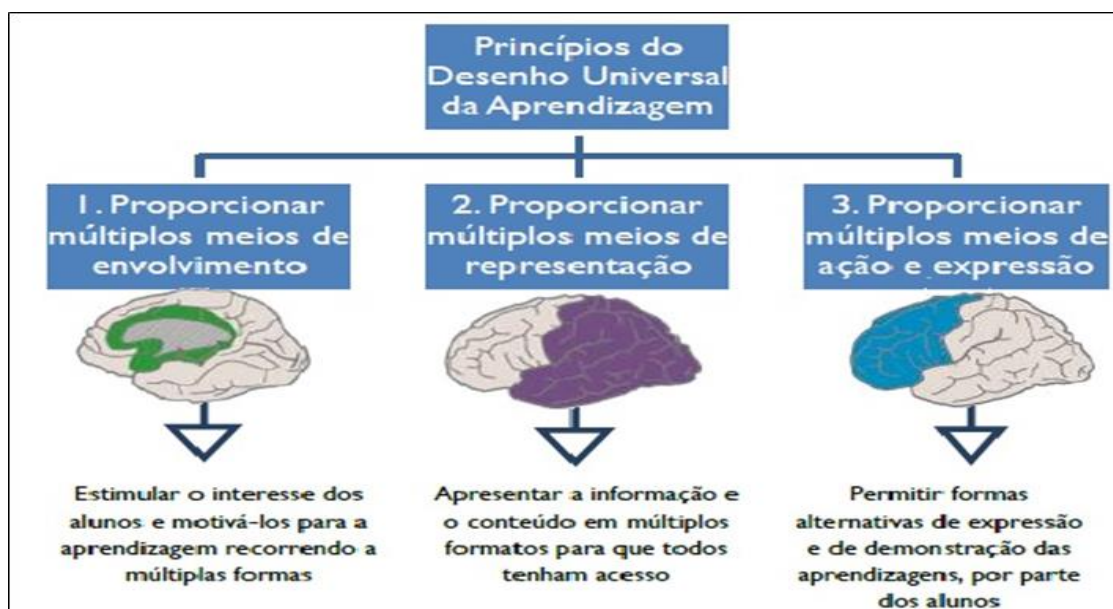
Entendemos que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018) se coloca como uma proposta inovadora no campo educacional para a construção da escola inclusiva, pois propõe um currículo acessível para garantir a todos os alunos os direitos de aprendizagem previstos na BNCC (Brasil, 2018). Considera-se um processo contínuo que busque atender às especificidades de todos

os estudantes, com ou sem deficiência. Para tanto, estrutura-se o Desenho Universal para a Aprendizagem em três princípios:

Princípio I: proporcionar meios e modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem; Princípio II: Proporcionar meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem. Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem) (CAST, 2011, p. 5).

Para suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva e eliminar as barreiras enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem nas escolas brasileiras, o Desenho Universal para Aprendizagem coloca esses três princípios como caminhos mais flexíveis que respeitam as diferenças de cada aluno, permitindo que possam avançar no percurso escolar. Com base em estudos no campo da neurociência e na análise das práticas pedagógicas, inicialmente, com pessoas com deficiência, o CAST apresenta a seguinte estrutura do DUA.

Figura 1: Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: CAST, 2015

Como apresentado no quadro acima, os três princípios norteadores baseiam-se primeiramente em proporcionar *meios múltiplos de apresentação*, propiciando os meios diversos para a percepção da informação ou do conteúdo. Ou seja, considera-

se que o aluno consiga distingui-lo tanto no modo visual quanto no modo auditivo. De fato, aponta na direção dos multiletramentos e do uso das diferentes linguagens no processo de ensino aprendizagem.

O primeiro princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser envolvidos e motivados para aprender.

O segundo princípio exige que se proporcionem meios múltiplos de ação e expressão na escola. Trata do “como” chegar a tal conceito, saber os meios de realizar as atividades tanto físicas como teóricas, sabendo distinguir quais opções são mais viáveis a estabelecer e cumprir com o que lhe foi proposto, sabendo situar-se dentro da atividade, diversificando os métodos de respostas e os instrumentos usados para tal objetivo (CAST, 2018).

O terceiro princípio trata dos modos múltiplos de autodesenvolvimento, do “porquê” de tal aprendizado, para que isso lhe foi ensinado, do objetivo de adquirir tal conhecimento, sabendo distinguir a sua importância. O aprendiz poder ver seu potencial em desenvolver atividades, no chegar ao objetivo proposto, no traçar e cumprir as etapas. Considera, portanto, a autoregulação e o engajamento por meio de estratégias diferentes.

Sendo assim, o DUA exige um currículo flexível, que permita a elaboração de estratégias de acessibilidade para os educandos, com produtos e soluções educacionais que contribuam para que todos possam aprender sem barreiras.

Esta abordagem curricular busca apoiar os professores, a fim de eliminar as inúmeras barreiras encontradas no ambiente escolar, tanto pelos alunos pelos professores no processo ensino aprendizagem. Portanto, o DUA sugere meios que venham reduzir a necessidade de adaptações curriculares.

As práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar, requerem formas flexíveis de ensinar que levem em conta todo um arranjo de vários aspectos tais como modificação do espaço/tempo, elaboração de recursos pedagógicos atrativos para os alunos, uso de tecnologias, entre outros.

Desta forma, a abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a variabilidade dos alunos.

No entanto, para esse método ser eficaz, é necessário que o educador tenha conhecimento prévio de meios, linguagens e processos diferentes, reconhecendo o momento de adaptar o seu plano de aula para a melhoria do ensino.

Os estudos das autoras Nunes e Madureira (2015) destacam a necessidade de se pensar com urgência as práticas pedagógicas inclusivas, a fim de garantir o acesso, participação e a aprendizagem para todos os indivíduos.

[...] 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 NEE na aprendizagem [...] Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito Universal Design for Learning (UDL) nos anos 90 [...] (2015, p,7).

Este projeto busca relacionar as dimensões culturais, políticas e sociais do currículo com as culturas, políticas e práticas de inclusão, tendo em perspectiva analisar como os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem podem qualificar a prática docente inclusiva, por meio de objetos de aprendizagem constituintes do currículo acessível.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que esta fase é fundamental e requer um planejamento criterioso, fez-se necessário detalhar e descrever os passos do desenvolvimento desta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos do processo de desenvolvimento de uma pesquisa são etapas consideradas como indispensáveis, as quais reiteram a necessidade de métodos e técnicas de investigação sistemática, envolvendo inúmeras fases, desde a formulação da pergunta problema até a apresentação dos resultados obtidos (GIL, 2017).

Quanto à metodologia, esse trabalho iniciou com uma pesquisa documental e bibliográfica no sentido das etapas investigativas de uma pesquisa científica acadêmica. Primeiro, para melhor embasamento em estudos teóricos recentes, fizemos uma análise do panorâmico histórico e nacional da educação inclusiva, dos marcos históricos que regulamentaram e deram base para a eliminação das barreiras nas salas de aula. Fizemos, ainda, o levantamento das pesquisas correlatas, tendo em perspectiva os modelos de currículo até chegar aos apontamentos da nova proposta do currículo acessível.

Houve ainda a perspectiva da investigação empírica, como uma pesquisa exploratória, de natureza narrativa, que contou com o envolvimento de professores do Ensino Fundamental de unidades escolares da rede pública de ensino, situadas na região do ABC paulista e também com professores pesquisadores do grupo de estudos ACESSI, que atuam na rede pública de ensino, na perspectiva inclusiva e são participantes do Grupo.

Desta forma, esta pesquisa utilizou entrevista narrativa e rodas de conversas com dois perfis diferentes de professores e educadores apresentando suas experiências significativas vivenciadas no percurso profissional, tendo em vista a coleta de suas experiências com perspectiva na construção do currículo acessível no contexto de inclusão escolar.

Rodas de conversas e entrevista são dois recursos muito utilizados entre os pesquisadores e participantes colaboradores da pesquisa, os quais possibilitam que o pesquisador faça uso de um disparador. No caso desta pesquisa, fizemos uso da metáfora do jantar, como também do gravador, mas com o prévio conhecimento dos

participantes. Isto facilita o pesquisador a participar da conversa sem se prender às anotações neste momento.

3.1 A pesquisa narrativa

Uma vez que este projeto de pesquisa é de natureza narrativa, o qual contará com o envolvimento de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma unidade escolar situada na região do ABC paulista, as entrevistas narrativas foram instrumentos de fundamental importância, pois a partir de uma situação vivenciada, os narradores constroem sentidos por meio de suas experiências. A narrativa é o melhor modo de representar e entender uma experiência vivenciada pelo narrador.

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana, pois trata de um estudo das histórias vivenciadas e relatadas por diferentes sujeitos em um contexto histórico específico com desafios próprios, apresentando importante e significativa possibilidade na pesquisa no campo educacional.

Segundo Clandinin e Connelly (2011, p.18), “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aqueles também dos pesquisadores”. Ainda, segundo esses autores, o papel do pesquisador será o de interpretar os textos e a partir deles criar um novo texto, o texto de pesquisa.

No campo educacional, podemos ver a pesquisa narrativa como possibilidade de estudo interessante, pois educação e vida estão interligadas no contínuo ato de narrar-se como ato de formar-se, desafiando-nos a trabalhar como comunidade de conhecimento.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27)

Optamos pela entrevista narrativa neste projeto de pesquisa, pois ela combina histórias de experiências vivenciadas e contextos sócio-históricos da inclusão escolar, de forma a possibilitar uma maior interação entre os sujeitos pesquisados e a comunidade acadêmica. Considerando a fundamental importância da entrevista

narrativa, pois ela nos dá inúmeras possibilidades para registrar o relatório, fazendo uma análise dos dados investigados. Especialmente, num mestrado profissional em educação, isso é muito importante. Segundo Gil (2017):

Dentre as múltiplas modalidades de pesquisa, a narrativa é a que possibilita maior flexibilidade quanto à redação do relatório. Há relatórios em que se adota uma abordagem clássica, que inclui seções como introdução, revisão da literatura e métodos. Mas também há relatórios em que os autores partem do relato de suas experiências. O que importa, todavia, é que o relato enfatize o caráter narrativo da pesquisa (GIL, 2017, p. 123).

Clandinin e Connelly (2000) indicam um amplo leque de fontes de dados para estudos narrativos: diários, autobiografias, notas de campo elaboradas pelo pesquisador, cartas pessoais, conversas, entrevistas, histórias de famílias, documentos diversos, fotografias e artefatos pessoais-familiares-pessoais.

Segundo Bruner (2002), uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores. Acrescenta também que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história” (BRUNER, 2002, p. 46 - 47).

Com este instrumento de pesquisa, pretendeu-se colher dados para a elaboração de um inventário com base nos princípios do *desenho* universal para a aprendizagem (CAST, 2018), buscando apoiar e oferecer formação de professores e professoras no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nos processos de inclusão escolar.

Podemos compreender que a entrevista narrativa é um método que nos permite a interpretação dos fatos narrados nos levando a capturar as possíveis tensões do entrevistado, de forma que a experiência dele seja revelada em tempo real.

3.2 Sujeitos e instrumentos da pesquisa

Esta pesquisa aproximou o grupo de estudos Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI) à comunidade escolar. Assim, temos dois campos de pesquisa: uma escola pública e um grupo de estudos sobre a inclusão escolar e o DUA – o ACESSI.

Durante o percurso da pesquisa, houve uma descontinuidade no grupo de professores da unidade escolar em virtude da quebra de contrato de algumas

professoras participantes desta pesquisa com a rede municipal de ensino, elas não fizeram mais parte do quadro de profissionais da escola pesquisada desde o mês de agosto de 2019. Este fato nos revelou o quanto é impactante a realidade da unidade escolar no processo inclusivo, o que dificulta a construção de uma proposta inclusiva, porque a todo tempo mudam os atores do processo, causando uma problemática falta de estruturação escolar.

Este contexto nos remete à seguinte pergunta: como se constrói um Projeto Político Pedagógico consistente frente à grande rotatividade dos atores que atuam na escola? Esta pergunta nos seguirá em outras pesquisas.

Neste cenário de mudança, outras duas professoras foram convidadas a fazerem parte do grupo dos sujeitos desta pesquisa. Uma delas atua na Educação Infantil há 12 anos com o Grupo 5, onde os alunos serão encaminhados para o 1º ano do Ensino Fundamental em 2020. A outra professora está atuando no 1º ano do Ensino Fundamental há 8 anos.

A terceira professora integrante da pesquisa, no entanto, continuou participando de todo o percurso investigativo, como a profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na rede pública de ensino desde o ano de 2014.

3.2.1 O campo da unidade escolar

A pesquisa ocorreu em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino do ABCDMR paulista, localizada em um bairro de periferia, que atende a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental.

A opção pela escolha desta unidade escolar para fazer parte da pesquisa, se deu em virtude de ser o local de trabalho da pesquisadora o que oportunizou reflexão sobre a própria prática no campo da educação inclusiva. Atualmente, a pesquisadora é professora e percebe a real necessidade de levar para este espaço, uma nova proposta que venha contribuir com a construção de um currículo que atendam a todos os alunos.

O espaço físico da escola está estruturado em um terreno simples de apenas um nível, com salas de aula, cozinha, banheiros, secretaria, refeitório, sala dos professores, uma horta, parque e jardins.

A escola em questão possui 473 alunos matriculados, dos quais 362 estão na Educação Infantil e 111 no 1º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 3 turnos

(matutino e vespertino). Atualmente, na unidade escolar, há cerca de 41 funcionários, entre professores, gestora, coordenadora pedagógica, secretária e auxiliares de cozinha.

As dependências da escola, ainda, não são acessíveis para pessoas com deficiência. Inclusive, os sanitários ainda não são adaptados. Porém, existem algumas rampas e marcação com piso tátil.

A escola possui o AEE, Atendimento Educacional Especializado, o qual é oferecido por duas professoras especialistas. Porém, não há uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atendimento aos alunos que são o público-alvo da Educação Especial. A saber: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades (MEC, 2008).

Nesta escola, por não haver a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM disponibilizada no espaço escolar, o atendimento aos alunos público alvo do AEE se dá na sala de aula, no turno em que os mesmos se encontram matriculados, o que contradiz com a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)

O número de alunos que deveriam receber os serviços do AEE, ainda, não está definido, pois a maioria não possui um laudo médico e está em processo de investigação. Dentre esse público, há uma aluna com limitação motora com Paralisia Cerebral (PC), quatro alunos com Transtorno do Espectro Autistas (TEA). Mas há a demanda pela realização do diagnóstico de outras crianças com deficiência.

Considerando o cenário deste campo de pesquisa e os objetivos traçados para esta pesquisa, como já mencionado, desenvolvemos esta investigação, de forma coletiva e colaborativa, com duas professoras regentes de turma, sendo uma da educação infantil e a segunda do 1º ano do Ensino Fundamental, uma professora auxiliar de turma e uma professora do AEE.

De acordo com o perfil da unidade escolar pesquisada e partindo de leitura de alguns trabalhos que apontam o desconhecimento dos professores em relação a proposta DUA, foi despertado o interesse em desenvolver a pesquisa de campo nesta escola.

Em virtude do acesso da pesquisadora à rotina da unidade escolar, foi possível observar, a partir de práticas das professoras em sala de aula com alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, as inúmeras barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes. Barreiras estas relacionadas as questões

de acessibilidade física, pois o espaço escolar ainda não se encontra apropriado para facilitar o acesso de todos os estudantes, acessibilidade atitudinal, visto que é fundamental que o professor tenha percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. E por fim, a acessibilidade curricular que é o foco desta pesquisa.

A abordagem curricular do desenho universal para aprendizagem (DUA) ainda é desconhecida ou pouco disseminada no Brasil, principalmente em virtude da escassez de literatura científica sobre o assunto em questão. Sendo assim, fica evidente a necessidade de formação docente para uma oportunidade de desenvolvimento profissional mais ampla sobre a implementação da proposta do DUA, visando o planejamento de ensino e a elaboração de atividades pedagógicas para garantir o acesso dos estudantes ao percurso curricular como um todo.

No campo educacional brasileiro, em específico no contexto da Educação Básica, ainda são restritas as produções científicas que aproximem a demanda da Educação Especial Inclusiva ao DUA. Em 2018, no entanto, foram publicados dois artigos tratando da bibliometria sobre o DUA. (BOCK, GESSER, NUERNBERG, 2018; ZERBATTO, MENDES, 2018) que apontam este esvaziamento de pesquisas sobre o DUA no Brasil.

Tal realidade dificultou o nosso acesso à literatura sobre o DUA. No entanto, ficou evidenciado, também na vivência da pesquisadora no espaço escolar, a necessidade de haver discussões reflexivas com os profissionais da educação sobre as metodologias desenvolvidas em sala de aula, apresentando a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem, a qual permite práticas pedagógicas acessíveis na perspectiva de uma educação efetivamente inclusiva.

Desta forma, promovemos na unidade escolar pesquisadas rodas de conversa sobre a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando ampliar o entendimento das professoras sobre a maior variedade de estratégias educativas, pensando no ensino de todos, independentemente da diversidade encontrada nas salas de aula.

No primeiro encontro com esse grupo de professoras da rede, utilizamos um disparador, a “Metáfora do jantar” visando à reflexão sobre os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2018). No segundo encontro, primeiro foi apresentado o vídeo Desenho Universal para Aprendizagem – *Long Story Shortz*, disponível em uma plataforma gratuita de compartilhamento de vídeos (Youtbe), com

duração de 5 minutos, e em seguida, lemos um texto para seguimento da reflexão e discussão sobre o DUA. No terceiro encontro, a proposta foi investigar de que maneira o DUA poderia contribuir na construção do currículo acessível, através de análise do planejamento semanal dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, o qual passou a ser mais um elemento do inventário - o produto final desta pesquisa. Por fim, foi realizado um seminário para apresentação da proposta do DUA e neste encontro, houve a participação geral dos professores da unidade escolar, conforme mencionado nas etapas da pesquisa.

3.2.2 O campo do grupo de pesquisa

O grupo de estudos Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI), coordenado pela professora doutora Elizabete Cristina Costa Renders, foi criado em 2017 e desenvolve estudos e pesquisas que se pautam no e pelo movimento das diferenças na escola e na sociedade. Tem como seus eixos fundantes o paradigma da inclusão, o conceito de acessibilidade em suas múltiplas faces (*universal design for learning*) e a metodologia de pesquisa narrativa. Objetiva contribuir para a construção de práticas educacionais inclusivas nos sistemas escolares. Atualmente, conta com 17 pesquisadores, dentre os quais a maioria trabalha como professores na rede pública de ensino.

Vale aqui destacar que eu, como pesquisadora deste projeto, também faço parte do Grupo ACESSI. Este Grupo contribuiu neste processo investigativo por meio da partilha de suas experiências com a educação inclusiva, a educação especial e o DUA. Neste sentido, me apoiou ao responder algumas indagações feitas pelas professoras da unidade escolar a respeito da aplicação do DUA no processo de construção do currículo acessível.

3.3 Etapas da pesquisa

Os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas com diferentes fases. A primeira trata-se da pesquisa bibliográfica. Na primeira fase dessa etapa, fizemos o levantamento documental e bibliográfico.

No entanto, na segunda fase houve uma mudança. Deixamos de fazer o levantamento das pesquisas correlatas na base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertação, por haver pesquisas recentes a respeito. Como estas pesquisas apontam uma incipiente produção sobre o DUA no Brasil, consideramos que este levantamento ocuparia um tempo de pesquisa que poderia ser melhor aplicado em campo.

Na segunda etapa deste projeto, como pesquisa aplicada e intervencionista, realizamos rodas de conversa com professoras sobre a organização e elaboração do currículo acessível na escola segundo os princípios do DUA. Na primeira fase, selecionamos os sujeitos de pesquisa tendo como critério a sua experiência com a inclusão escolar e a educação especial. Na segunda fase, iniciamos a composição do material documentário por meio das rodas de conversa e entrevistas narrativas, as quais foram gravadas em áudio. Na terceira fase, realizamos o tratamento do material documentário colhido, por meio de o inventário do *Desenho* Universal para Aprendizagem. Finalizamos essa etapa com um seminário sobre o *Desenho* Universal para Aprendizagem na escola pesquisada, a qual se refere à quarta fase dessa etapa. Neste momento, foram apresentados os resultados obtidos no levantamento durante a pesquisa de campo, aproximando pesquisadores e comunidade escolar.

Os pesquisadores do Grupo ACESSI foram selecionados levando-se em consideração as experiências que estes professores possuem com o DUA em suas práticas pedagógicas. Após feito o convite aos pesquisadores para atuarem como sujeitos da pesquisa, foram enviadas aos mesmos algumas perguntas na forma de entrevista semiestruturada, conforme está apresentado em apêndice neste texto.

Tais perguntas partiram das professoras participantes da pesquisa da unidade escolar, durante a roda de conversa, onde foi apresentada a proposta do DUA. Após as respostas dos pesquisadores do ACESSI, as mesmas foram analisadas e retornadas com o grupo de professores da escola.

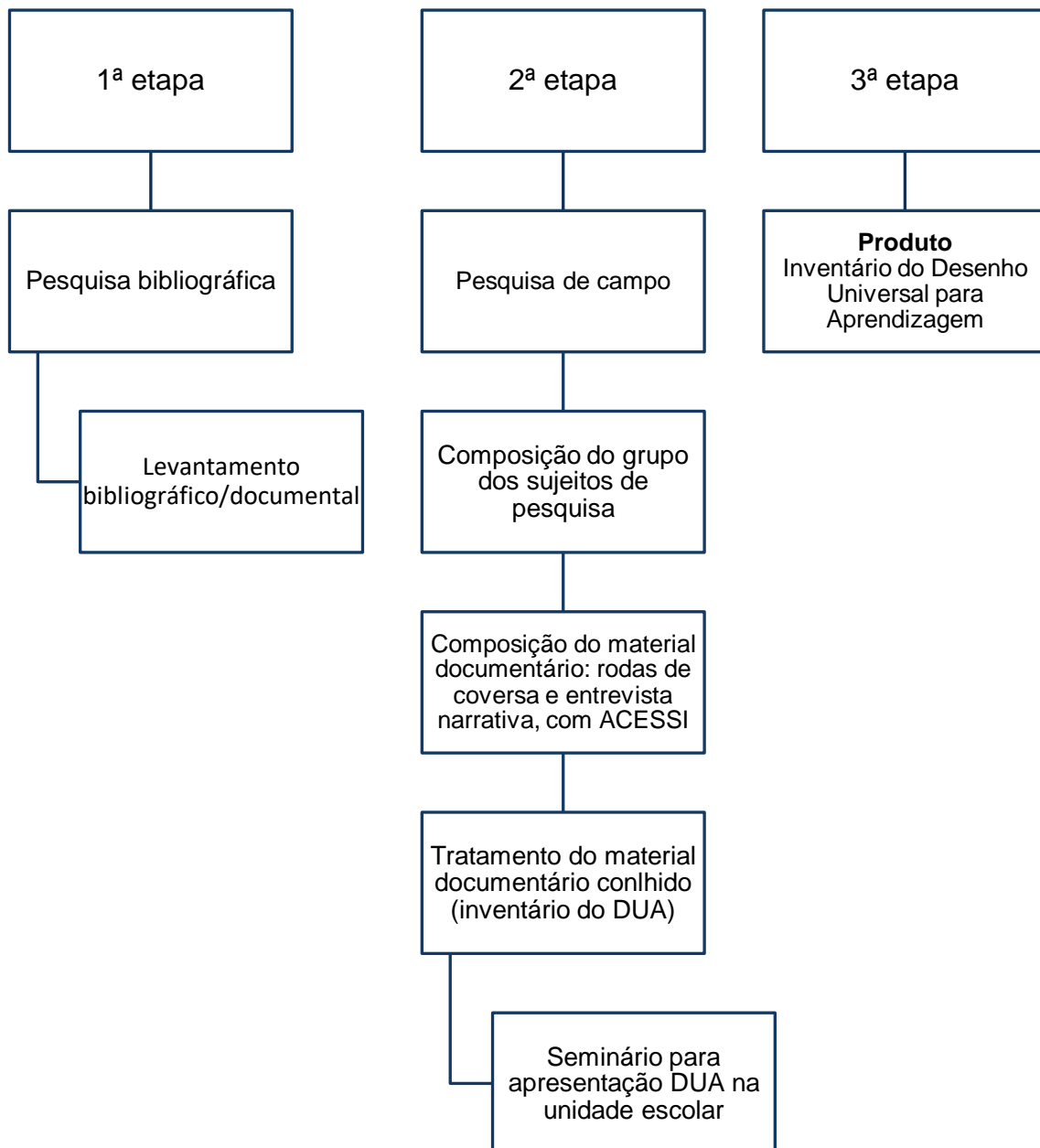
Os pesquisadores do ACESSI, com maior experiência na aplicação dos princípios do DUA, contribuíram com respostas claras e significativas para o grupo de professoras da unidade escolar, as quais foram discutidas durante a construção da nova proposta do semanário.

Na terceira e última etapa desta pesquisa, finalizamos um objeto de aprendizagem que, em todo este percurso investigativo, apoiou as professoras no planejamento de suas práticas inclusivas. Trata-se do inventário do *Desenho* Universal para Aprendizagem que apoia a caracterização de práticas que constituem um currículo acessível nas unidades escolares.

A pesquisa se deu nestas etapas de investigação, de modo que desenvolvemos estas ações e, apesar dos imprevistos e mudanças que ocorreram durante o percurso, pudemos alcançar êxito neste trabalho.

O organograma a seguir ilustra os procedimentos de pesquisa efetivamente realizados.

Organograma 1 – Etapas e fases realizadas na pesquisa



Na etapa 2, utilizamos dois instrumentos de pesquisa: a roda de conversa e a entrevista narrativa. No quadro a seguir, apresentamos os procedimentos de pesquisa. Ouvimos dois diferentes grupos de professores: os pesquisadores do grupo de estudos ACESSI e os professores da unidade escolar. Deste modo, promovemos a aproximação da academia com a escola, no sentido da construção de uma comunidade de conhecimento que pensou narrativamente as experiências no campo da educação inclusiva aproximada ao Desenho Universal para Aprendizagem.

Conforme mencionado nas características da unidade escolar, trata-se de uma escola que funciona em três turnos, sendo os alunos distribuídos em seis salas de aula. A escola é contemplada com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, porém, não há a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, como espaço de atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

O número de matrículas dos alunos com deficiência, vem aumentando a cada dia e, mesmo com profissionais especializados para este atendimento, ainda faltam recursos, materiais e espaço físico para que a inclusão aconteça de forma efetiva no ambiente escolar. Desde modo, ganha destaque o interesse dos especialistas do AEE em desenvolver um trabalho voltado a um atendimento que venha minimizar as barreiras encontradas em sala de aula, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, no sentido de novas propostas rumo a uma educação de qualidade.

Esta questão ficou explicitada devido o interesse da professora do AEE, participante desta pesquisa, em buscar através das rodas de conversa, leitura do texto proposto sobre o DUA, discussões e reflexões acerca do vídeo apresentado e participação na oficina ofertada no seminário durante o desenvolvimento do trabalho em campo.

De acordo com o envolvimento da professora do AEE nas rodas de conversa, a mesma deixava clara a importância da formação continuada e o quanto foi positivo o desenvolvimento da pesquisa para enriquecer sua prática pedagógica. Para esta professora, até então, as atividades propostas para o trabalho com os alunos do seu atendimento estavam pobres de recursos. Não se fazia um planejamento no coletivo colaborativo neste sentido, envolvendo todos os atores que acompanham os alunos, desde professores, coordenadora pedagógica, especialistas e família. Para ela, “tudo era muito fragmentado e sem objetivos”.

3.4 Protótipo de um inventário do desenho universal para a aprendizagem

O DUA é um marco para derrubar, principalmente, os obstáculos dos currículos inacessíveis. A partir de estudos do campo da neurociência, foram propostos três princípios que devem nortear o currículo acessível e o planejamento docente para a inclusão:

Princípio I – Utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo;
Princípio II – Utilizar diversos meios de ação e expressão;
Princípio III – Oportunizar diversas formas de engajamento.

Esses três princípios são a base para um processo de ensino-aprendizagem pautado pela superação de monoculturas e pela constituição de múltiplos caminhos do aprender na escola, garantindo os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCC, 2018). Deste modo, a partir dos estudos sobre os pilares do DUA, propomos, no quadro a seguir, o protótipo de Inventário DUA com base em três verbos: Oferecer/Oportunizar/Valorizar.

Quadro 1 – Protótipo Inventário DUA, 2018.

Protótipo do Inventário DUA		
Redes de Reconhecimento (o que aprender)	Redes de Estratégias (o como aprender)	Redes Afetivas (o porquê aprender)
Oferecer Múltiplas mídias	Oportunizar Múltiplos percursos	Valorizar Múltiplos interesses
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em conjunto com os pesquisadores do ACESSI, 2018.

Este protótipo de inventário foi nosso instrumento para o tratamento analítico das entrevistas narrativas e para o trabalho com professores da unidade escolar nas rodas de conversa. Tratava-se da primeira versão do objeto de aprendizagem que viria a contribuir para a construção do currículo acessível no sentido do pleno

desenvolvimento de todos os educandos, com ou sem deficiência, nas unidades escolares. No quadro a seguir, apresentamos os procedimentos de pesquisa e os resultados em síntese.

Quadro 2 – Procedimentos e resultados de pesquisa

	Constituição de material documentário	Processo de criação de significados	Resultados
G r a v a ç ã o e m á u d i o	<p>Roda de Conversa</p> <p>Foram realizadas na unidade escolar com 03 professores que participam das experiências de inclusão escolar com alunos com deficiência.</p> <p>O disparador foi a Metáfora do Jantar a partir de duas fotos que ilustram o jantar à francesa e o jantar à americana.</p>	<p>Tematização do currículo em ação na escola.</p> <p>Recolha de eventos, datas e afetamentos da/pela prática inclusiva durante a vida escolar.</p> <p>Discussão da privação ou da diversidade de elementos nas práticas docentes cotidianas na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção da existência de um descompasso nas práticas pedagógicas o que impunha barreiras na aprendizagem. • Envolvimento, interesse e busca de novas estratégias de ensino para mudar e transformar o percurso de ensino aprendizagem. • Planejamento da apresentação do mesmo conteúdo em diferentes formas a partir do entendimento sobre a proposta do DUA.
	<p>Entrevista narrativa</p> <p>Foram realizadas com 3 Professoras pesquisadores que participam do grupo de estudos ACESSI.</p>	<p>Ressignificação das experiências narradas sobre o currículo a partir dos estudos do DUA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração entre pesquisadores e professoras no sentido do entendimento das possibilidades de aplicação do DUA. • Constituição de uma comunidade de conhecimento sobre a aplicação dos princípios do DUA na prática pedagógica.
<p align="center">Escrita do texto final de pesquisa</p> <p align="center">Identificamos as tensões (temporalidades, pessoas, ação, silêncio, exatidão e contexto) e compomos o sentido da experiência vivida neste processo investigativo.</p>			
<p align="center">Desenvolvimento do Produto</p> <p align="center">Ao final deste processo investigativo, assumimos o compromisso de oferecer à comunidade docente um objeto de aprendizagem que seja de relevância para a sua prática pedagógica. Nesse caso, foi construído um Inventário DUA como apoio aos professores para a construção do currículo acessível.</p>			

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em conjunto com os pesquisadores do ACESSI, 2019.

4 A PRÁTICA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO NO TRABALHO: ESTUDANDO O DUA COM AS PROFESSORAS

O percurso desta pesquisa foi constituindo-se, entre avanços e desafios, e, por vezes, exigiu mudanças na proposta inicial no sentido de deixar de ser uma pesquisa exploratória e passar a ser uma pesquisa intervencionista. Isto se deu, especialmente, pelos estudos do DUA ocorridos nas rodas de conversa com as professoras, ocorridas na unidade escolar.

As discussões do grupo apontaram que o único conhecimento que os professores demonstraram ter sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem foi, apenas, na questão da parte arquitetônica como construção de rampas, elevadores, corrimão e carteiras adaptadas. Ou seja, reduzia-se o DUA à acessibilidade física, ou seja, acessibilidade arquitetônica.

Neste capítulo, portanto, retomamos este percurso à luz do desenvolvimento profissional docente que pode se dar por meio da formação no trabalho. Optamos por registrar este processo desde a experiência piloto até a finalização da pesquisa de campo que se deu através de um seminário com a participação do corpo docente da unidade escolar.

4.1 A formação continuada dos professores: aprendendo sobre e com a inclusão escolar

A profissão docente exige não apenas uma formação acadêmica, mas sim uma formação continuada que leve este profissional a refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Neste sentido, entendemos que a transição de um currículo inacessível para um acessível inclui a formação de docentes para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Internacionalmente, a discussão sobre a importância da formação dos professores para atender a todos os alunos de forma adequada, surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia em 1990 (BARRETO, 2000). No Brasil, na última década, ocorreram avanços significativos no que diz respeito à formação de professores, mas ainda assim, existe grande

necessidade de ampliar e qualificar esta formação também no campo da educação inclusiva.

Garantir uma educação com qualidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades, prevê formação docente no campo da educação inclusiva por meio de novos paradigmas educativos. Carecemos da

[...] oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p.25)

Independente da demanda de alunos e das características individuais diversas, faz-se necessário evidenciar a importância da formação continuada dos profissionais da escola. Neste sentido, como documento norteador das escolas em todo país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória na educação, o que torna essa formação de grande importância para as instituições escolares.

O novo paradigma da educação, a inclusão, exige professores cada vez mais preparados para atuarem com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. No entanto, os cursos de licenciatura (formação inicial) bem como a formação continuada oferecida pelas redes de ensino enfrentam grandes desafios na consideração das diferenças, o que acaba ocasionado a persistente inclusão precária.

Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação especial.

Atualmente, podemos contar com diversas plataformas online que oferecem cursos direcionados especificamente para a formação continuada dos professores. Nestes espaços, é possível rever concepções e refletir sobre a prática pedagógica frente à diversidade de alunos nas salas de aula. É notório que a solução dos problemas não vem com uma “receita pronta”, mas na busca do conhecimento através de formação continuada e das trocas de experiências no coletivo nos termos do desenvolvimento profissional docente também no campo da inclusão.

Cabe aqui apontar, que a educação inclusiva, como prática em processo construtivo, ainda se encontra em fase de implementação que apresenta muitos desafios, mas com grandes possibilidades de sucesso para o desenvolvimento de

todos os alunos, desde que os docentes acompanhem as mudanças através de pesquisas que a cada dia vem avançando mais.

Cada vez mais, os professores reconhecem que os alunos apresentam uma grande diversidade e isto requer a necessidade de buscar novas estratégias de ensino e a urgência de transformar o sistema educacional

A formação continuada dos docentes tem grande importância para a prática profissional, pois possibilita a ação-reflexão de propostas curriculares diversificadas que contribui com propostas inclusivas através de planejamentos e possíveis adaptações curriculares, visando a eliminação das barreiras que impedem o pleno desenvolvimentos de todos os alunos.

Partindo deste pressuposto, cabe destacar a importância da busca por novas estratégias e práticas pedagógicas que oportunizem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Segundo Mantoan:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (1997, p.142).

Para que a inclusão aconteça de fato e de forma efetiva garantindo a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, faz-se necessário fortalecer a formação continuada dos professores para favorecer o processo ensino aprendizagem, através de ações reflexivas por meio de estudos para estudo que colaboram para a formação dos professores no trabalho.

A formação continuada, no entanto, deve transcorrer em todo o cotidiano da escola e não pode ser pensada apenas na figura do professor, mas sim em todos os envolvidos na formação do educando. O professor necessita de apoio para viabilizar o processo de ensino aprendizagem inclusivo com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos, buscando aprimorar com novas práticas pedagógicas e obtendo um maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem.

Vale ressaltar que, muitas vezes, o docente se sente até mesmo incompetente por não estar preparado para trabalhar com as novas demandas encontradas em sala de aula, onde cada aluno apresenta características diferentes. Entendemos, portanto, que esta discussão deve ocorrer de forma colaborativa, na busca de estratégias que

possibilitem minimizar o enfrentamento dos desafios que permeiam o cotidiano escolar.

Nesta perspectiva a formação continuada deve proporcionar espaço de formação de forma reflexiva. Segundo Candau,

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (1997, p. 64).

Cabe à escola organizar espaço físico e tempo, a fim de possibilitar encontros com/entre professores, para que os mesmos possam refletir juntos, de forma colaborativa, numa constante aprendizagem e busca de possíveis soluções diante dos obstáculos, dúvidas, medos e anseios frente à inclusão escolar e aos desafios da implementação da educação especial na rede regular de ensino.

Neste cenário, o percurso investigativo ora apresentado veio ao encontro da possibilidade de desenvolvimento profissional docente no trabalho, promovendo um aprendizado coletivo e colaborativo por meio das rodas de conversas com as professoras de uma unidade escolar do grande ABC paulista.

4.2 As rodas de conversa e as entrevistas narrativas desde a experiência piloto

A particularidade da entrevista narrativa está na busca do entender a reconstrução dos fatos partindo da fala de quem os narra. Desse modo, a opção pela entrevista narrativa se deu porque esse instrumento corrobora a importância da escuta de professores pesquisadores do ACESSI sobre a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem para as práticas inclusivas na escola, ou seja, para o “currículo em ação” (BNCC, 2018). Portanto, a entrevista narrativa foi nosso instrumento individual de pesquisa.

Selecionamos, ainda, um grupo de professores não participante do ACESSI, mas está diretamente envolvido com a inclusão escolar em uma unidade da rede pública na região do ABC paulista. Esse grupo, que participou das rodas de conversa, apresentou notória diversidade de valores sociais, formação e identidade cultural. No contato inicial para composição do grupo, houve algumas divergências de opiniões

quanto à inclusão escolar e à apresentação de um currículo acessível baseado nos princípios de DUA, o qual, até então, era totalmente desconhecido.

4.2.1 Em perspectiva a atribuição de sentidos na experiência nas rodas de conversa com professoras

A roda de conversa iniciou-se com a apresentação da “Metáfora do Jantar” com o uso de imagens. Na primeira imagem, o modelo de jantar era o francês, no qual as pessoas seriam conduzidas a um lugar à mesa e a opção dos alimentos seria única. Na segunda imagem, o jantar era no modelo americano, em que todos os alimentos e utensílios estavam organizados de forma acessível, com diversidade de alimentos, com opção de o convidado escolher o que gostaria de comer. Não havia um local fixo onde você estaria sentado para saborear a comida. Você se dirigiria, por quantas vezes o desejasse, até a mesa para degustar o banquete.

Ambas as imagens causaram impactos seguidos de comentários dos participantes, tanto positivos quanto negativos, o que foi construtivo para investigarmos sobre conhecimento do grupo quanto a inclusão escolar. Porém, o que mais chamou a atenção foi a fala de uma professora um pouco mais tradicional, a professora Maria. Ela fez a opção pela mesa à francesa, com as seguintes palavras: “Eu sou chic e prefiro comer coisas boas numa mesa linda” (Maria).

As demais professoras relataram que preferem a mesa do jantar americano, pois se sentiriam mais à vontade na escolha dos alimentos e o local para degustar a comida, como também a opção de retornar à mesa quantas vezes tivessem vontade.

Muito interessante a narrativa da professora Ana: “Participei de um jantar à francesa quando fui a um casamento de gente rica e foi um desastre. Saí do casamento morrendo de fome e fui juntamente com minha família a uma lanchonete”.

Eu estava amando aqueles comentários, pois seria a partir deles que entraria com a questão da inclusão. Naquele momento, ficou notório o quanto a metáfora do jantar havia nos levado ao meu objetivo que era refletir sobre as práticas inclusivas no ambiente escolar.

A partir de então, a pergunta para a reflexão foi: em qual mesa você gostaria de estar jantando?

Imediatamente, a escolha da Maria foi o jantar francês, conforme motivos já relatados por ela acima: “É chic, bem”!

Quando surgiram os comentários sobre “as frescuras” (fala de uma professora) da mesa francesa, da postura que se deve ter à mesa, da limitação das escolhas dos alimentos, entre outras coisas, houve um momento de inquietação da professora Maria. Percebi que ela começou a refletir sobre sua primeira opção.

Uma outra professora, Paula, faz o seguinte comentário: “Não sei se conseguirei ficar posta a uma mesa tão cheia de frescura, prefiro coisas mais práticas e que me fazem sentir prazer”.

Nesse momento, percebi que era hora de instigar a discussão sobre a questão da inclusão escolar. Entre as três professoras que estavam no grupo, apenas uma continuou firme na opção pela mesa à francesa. Mas senti que ela refletiu sobre a questão, quando provoquei com a seguinte pergunta: como será que podemos levar este momento de reflexão sobre a “Metáfora do Jantar” para nossa sala de aula?

Como o tempo já estava muito limitado para dar continuidade à roda de conversa, finalizamos o momento já indicando a realização de outro encontro para seguir abordando o tema.

Fiquei muito satisfeita com este primeiro momento da pesquisa, pois percebi que houve uma provocação ao grupo e que isso pode ser expandido no espaço da escola, nos estudos sobre o currículo acessível, com base nos princípios do DUA.

Após esta primeira roda, houve uma alteração dos sujeitos de pesquisa, pois duas das três professoras, já não faziam parte do quadro de profissionais da unidade escolar, por motivo de encerramento do contrato. Este fato causou, inicialmente, uma descontinuidade no trabalho com grupo de professoras. No entanto, com o tempo, revelou um grupo com maior interesse em estudar, refletir e discutir o desenho universal para aprendizagem, o que foi muito positivo para a continuidade da pesquisa.

No segundo encontro, participaram da roda de conversa, 03 professoras, sendo 01 Professora do AEE/Educação Especial, que esteve presente no primeiro encontro, 01 professora do 1º ano das Séries iniciais do Fundamental I e 01 professora do grupo 5 da Educação Infantil. Cabe aqui pontuar que o grupo 5, equivale aos alunos com 05 anos de idade.

Nesta fase da pesquisa, fez-se necessário coletar situações problemas que os professores levantaram e identificar quais apresentavam maiores barreiras dentro do espaço escolar, impedindo o pleno desenvolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, foi apresentado como disparador da

conversa um vídeo Desenho Universal para Aprendizagem – *Long Story Shortz* com duração de 5 minutos, e em seguida, um texto para reflexão e discussão sobre o DUA - *Desenho Universal para Aprendizagem*.

A partir das discussões levantadas pelo grupo surgiram algumas indagações sobre o currículo da rede pública de ensino e como o mesmo vem sendo trabalhado nas escolas.

O grupo levantou também, os diversos desafios encontrados todos os dias, mediante situações em sala de aula, com alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Questões com uma gama de diversidade social, cultural e econômico, cognitivo, entre outras. Professores sem preparação acadêmica para lidar com as deficiências encontradas nas salas de aula.

São inúmeras as angústias e reclamações apresentadas pelo grupo de professoras que geralmente se sentem abandonadas em sala superlotadas e com grande diversidade de alunos.

Algumas destas reclamações foram pontuadas pelo grupo, tais como: falta de estrutura física da escola, pouco material para ser ofertado aos alunos, falta de formação continuada e um currículo a ser seguido pela rede sem a participação coletiva dos profissionais da escola. Ficou perceptível a ansiedade do grupo de professoras por respostas imediatas para as questões pontuadas por elas em suas vivências e pouca experiência com os alunos da inclusão.

De acordo com o relato de uma das professoras participantes a pesquisa, chegamos ao ponto de discussão que eu tanto esperava para falar da proposta do DUA, currículo acessível, pois a mesma fez uso da seguinte fala: “Como ensinar e o que ensinar para estes alunos, sendo que trabalhamos com um grupo de 30 alunos na Educação Infantil?”

Uma segunda professora, faz a seguinte indagação: “Somos confrontados todos os dias com situações em sala de aula, com questões sociais, culturais, políticas e curriculares, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, de fato. Como devemos agir?”

Ficou evidenciado, neste segundo encontro da roda de conversa com o grupo de professoras, que se faz necessário partir dos princípios norteadores para desenvolver um trabalho baseado no DUA. Os princípios (CAST, 2018): (I) proporcionar múltiplos meios de representação; (II) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão e (III) proporcionar múltiplos meios de envolvimento. Portanto, estes

princípios respondem à questão da professora sobre o número de alunos, pois buscam atender a todos os alunos na sala de aula, visto que cada aluno apresenta seu próprio interesse e diferente percurso de aprendizagem.

Foi notável que a proposta de leitura do texto que apresenta os princípios do DUA fez com que o grupo refletisse sobre a possibilidade de partir dos princípios do DUA para a construção de um currículo acessível. Embora o objetivo tenha sido provocar o grupo de professores e apresentar uma nova proposta de currículo na escola, percebemos o quanto a educação, ainda, está enraizada a um currículo padrão e prescritivo.

A professora do Atendimento Educacional Especializado contribui muito com a discussão do grupo relatando para as demais colegas sobre o primeiro encontro com a pesquisadora, onde presenciou do momento em que foi apresentado como disparador da conversa, as imagens sobre a “Metáfora dos jantares”. Para esta professora, a formação continuada é fundamental para que os educadores se conscientizem sobre a diversidade encontrada em sala de aula.

Ao final destas duas primeiras rodas de conversa, buscamos identificar os entraves e traçando novos caminhos para a superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Ficou combinado com o grupo da unidade escolar, uma terceira Roda de Conversa com a proposta de discutirmos um planejamento de aulas (o semanário) de forma a contemplar a todos os alunos.

Entendemos que a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto da unidade escola pesquisada. Assim, para responder aos questionamentos das professoras que participam da roda de conversa, marcamos um 3º encontro no qual fizemos, de forma coletiva, uma análise do semanário que é proposto pela rede municipal de ensino.

O Semanário é um tipo de planejamento individual, ou seja, apenas a professora responsável pela turma tem acesso à construção do mesmo, seguindo como base a proposta curricular da rede. No entanto, provocamos o grupo a refletir sobre o currículo em ação na escola, no sentido do reconhecimento de que, neste currículo, tem os sujeitos, caminhos e estratégias a serem seguidos. Há objetos de aprendizagem e recursos. Há família, comunidade, professores e outros sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Portanto, um currículo precisa se

deixar afetar e ser aberto para todos. Este seria o currículo narrativo (GOODSON, p.248), o qual vem ao encontro do DUA.

Na terceira roda de conversa, ao analisarmos 02 semanários do 1º ano do Ensino Fundamental, constatamos que este planejamento não estava voltado para o desenvolvimento de todos os educandos, e nem fora pensado respeitando os alunos com deficiência. Estava voltado mais para os conteúdos a serem trabalhados com base na homogeneidade e num padrão monocultural. Estes semanários fundamentavam-se numa planilha com rotina das atividades a serem trabalhadas no decorrer da semana, onde encontramos registros superficiais de conteúdos repetitivos e sem objetivos pensados e traçados de forma a atender todos os alunos. Principalmente não levavam em conta o processo de inclusão escolar, quando os alunos com deficiência estão inseridos na classe comum.

Percebemos, portanto, pela fala das professoras, que nada poderia sair daquela rotina, uma vez que o planejamento já havia sido determinado. Muito menos oportunizava-se aos alunos participarem e interferirem na construção do plano, com suas experiências e vivências.

Continuamos a provocar o grupo de professoras, indagando pela maneira que são apresentados os conteúdos para os alunos. Há imagens, sons, exposição de materiais e objetos? Há antecipação do que vai ser trabalho? Como isto é feito? A proposta foi, portanto, retornar às discussões sobre a proposta do DUA e do como aplicar seus princípios nos semanários de forma a contemplar a todos os alunos, com ou sem deficiência, da unidade escolar.

Após as discussões sobre o semanário, ficou mais claro para as professoras a proposta de construção de um currículo acessível, de forma a ampliar as possibilidades de participação e expressão dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

A professora do AEE, apontou a necessidade de se trabalhar, também com os alunos da Educação Especial, as estratégias que reduzam as barreiras, minimizando a necessidade de atividades diferenciadas e contribuindo efetivamente para uma abordagem inclusiva em toda a escola.

Considerando o objetivo proposto nesta pesquisa, que é a investigar de que maneira o DUA pode contribuir para a prática docente relacionada à construção do currículo acessível, partimos, então, para a análise dos semanários. Com a colaboração do grupo de professoras, reconstruímos o planejamento de forma a

utilizar as múltiplas formas de apresentação dos conteúdos e de ampliação das possibilidades de trabalhar com as múltiplas experiências, alargando o grau de influência de cada aluno na abordagem curricular.

A proposta, neste momento, foi uma breve reflexão a partir de algumas perguntas, tais como: de que maneira são apresentados os conteúdos para os alunos? Acontece uma antecipação através de conversa na rodinha ou algum registro sobre esta antecipação? São utilizadas imagens ou exposição do material a ser utilizado? O aluno é reconhecido e integrado como sujeito ativo no processo de construção do planejamento das atividades da semana?

Logo em seguida, as professoras apontaram vários aspectos presentes na proposta do DUA que nada tem a ver com a forma que trabalhavam o currículo em ação da escola.

O primeiro aspecto apontado pelas professoras diz respeito à prática excludente, porque os alunos não têm acesso ao currículo e não há uma antecipação do conteúdo a ser passado para a classe. É oportuno também destacar um outro aspecto discutido pelo grupo, o fato de, nem sempre, serem oferecidas práticas pedagógicas que respeitem as diferentes necessidades educacionais dos alunos.

Na continuidade da discussão, algumas falas das professoras foram contribuindo para que as mesmas constatassem as inúmeras possibilidades que o DUA traz para a construção do planejamento, de forma a considerar o aluno como sujeito ativo do processo, a destacar importância da intervenção da profissional do AEE e, por fim, a apoiar as múltiplas maneiras em que os conteúdos seriam apresentados.

Na sequência, passamos a pensar na reelaboração dos semanários até então apresentados, fazendo comparações com a proposta dos campos de experiências da BNCC e a proposta do DUA, a fim de alargar as possibilidades de participação dos alunos do processo de construção do currículo.

Retornamos às perguntas das duas professoras na terceira roda de conversa. Neste momento, apresentamos as respostas dos participantes do Grupo ACESSI, as quais muito acrescentaram à reflexão, contribuindo de forma positiva para a formação do grupo de professoras nas rodas de conversa. Ficou evidente, para o grupo de professoras, a flexibilidade exigida pelo DUA, a qual consiste na elaboração de estratégias para a acessibilidade dos educandos por meio de diferentes produtos e soluções educacionais, de forma que todos possam aprender sem barreiras.

4.2.2 Em perspectiva a atribuição de sentidos a partir das entrevistas narrativas com professoras pesquisadoras do ACESSI

Considerando os desafios expostos nas rodas de conversa com o grupo de professoras da unidade escolar pesquisada e partindo dos interesses das professoras, elaboramos algumas questões para as pesquisadoras do grupo de estudos ACESSI. Foi uma forma de oportunizar a aproximação da escola com a academia por meio das discussões sobre as experiências educacionais narradas e os estudos do currículo acessível fundamentado no DUA.

Desta forma, a proposta com as professoras foi fazer o semanário baseado no DUA. Apresentando assim, conteúdo trabalho de formas, processos diferentes, atividades diferentes, ações e expressão dos alunos de formas diferentes, possibilidade de o próprio aluno interferir e escolher sobre o que vai fazer durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Em nossa experiência piloto com o grupo ACESSI, também partimos de uma pergunta elaborada a partir da Metáfora do Jantar, com o uso das imagens com as duas possibilidades - o jantar americano e o jantar francês. A primeira entrevista ocorreu no dia 15 de junho de 2019, sendo realizada com uma professora/pesquisadora do Grupo ACESSI que atua na rede pública de ensino de no município de São Bernardo do Campo/SP. Ela possui larga experiência na inclusão escolar e também conhece a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A professora/pesquisadora foi acolhida e ficou bem à vontade para narrar sua rica experiência profissional, tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na sua vivência significativa na educação inclusiva, ambas na rede municipal de ensino do município de São Bernardo do Campo, no ABC Paulista.

Ao recebê-la para a entrevista, comunicamos o uso do gravador como recurso necessário para este procedimento. Ela concordou e assim, seguimos com a entrevista. Após apresentar as duas imagens que foram o disparador da narrativa, aguardamos por alguns minutos e observamos as reações da pesquisadora.

De imediato, Rosa³ fez alguns comentários.

³ Todos os nomes dos sujeitos de pesquisa aqui citados são fictícios.

A primeira imagem eu compreendi que era um jantar mais formal, que era um jantar de uma família rica, mais suntuosa em que os objetos estavam ali dispostos em seus devidos lugares e certamente teria alguém para servi a estas pessoas, pois parece que tem uma regra de etiqueta, onde cada talher, cada copo um em cima do outro. Até me remeteu que a um jantar chic, um jantar Frances. A outra imagem, quando você me mostrou me remeteu a um tipo de refeição mais típico brasileiro, tipo *self service*, onde a pessoa escolhe o seu alimento, a quantidade que ela quer. Então, foi a percepção inicial das imagens que você me mostrou. (Rosa, Narrativa 1)

Após a narração da pesquisadora Rosa, a provocamos com a seguinte pergunta: com sua larga experiência profissional, no campo da educação no Ensino Fundamental e na Educação Inclusiva na rede pública de ensino, o que você pensar sobre a aproximação da metáfora do jantar ao campo educacional?

Nossa! Boa pergunta! [...] Como eu havia falado antes, o primeiro jantar, o mais formal, mais pomposo, mais chic, talvez remeta a um tipo de escola mais formal, um tipo de escola que apresente ao aluno um conteúdo mais fechado, um currículo mais fechado, pensando nesta concepção do jantar mais chic. Já o outro jantar onde as pessoas se servem e colocam sua própria comida, talvez em se tratando das relações de ensino aprendizagem, não que seja um tipo de educação, tipo de metodologia de ensino mais largada, de qualquer jeito, Não! Posso citar aqui como exemplo, minhas práticas como professora do ensino fundamental, que foram 08 anos de experiência com docente, 03 anos como professora da Educação Especial na mesma rede, em São Bernardo do Campo/SP. (Rosa, Narrativa 2)

Rosa relatou também que, baseando-se nas imagens apresentadas, sempre teve uma percepção de não apresentar aos alunos somente “aquela coisinha fechada”. Como exemplo, ela citou a prática de alguns colegas de trabalho, os mais antigos na profissão. Segundo ela, eles apenas trabalhavam o conteúdo dos livros didáticos com seus alunos.

O livro didático era apenas um recurso a mais que eu usava com os alunos. Eu levava outras situações de aprendizagem, com outras opções e outros tipos de recursos, mas é claro que tentava preservar o que o currículo pedia dentro do planejamento anual ou trimestral. Mas sempre levando outras situações [...]. Como exemplo, algum mapa em geografia de outras regiões. Teria apenas a opção de trabalhar o que estava no livro didático, por si só, mas os alunos foram incentivados a pesquisar em internet ou outros recursos. (Rosa, Narrativa 3)

Ainda, segundo a entrevistada, além dos diversos recursos utilizados, imagens e traçados do mapa da região, “na época, havia na sala um aluno com surdez e foram bastante utilizados e explorados recursos visuais, o que foi bem bacana, pois foi

trabalhado com todos os demais alunos, ou seja, o mesmo tipo de recurso para todos”.
(Rosa, Narrativa 4)

Também foi relatado por Rosa, que houve grande interesse dos alunos em dar continuidade às pesquisas como atividades extraclasse, o que foi muito significativo para o processo de ensino aprendizagem de todos os educandos.

Passamos, na sequência, a indagar a Rosa sobre o que ela pensa em relação ao currículo, pensando no currículo tradicional que é o mais utilizado nas escolas brasileiras. Este currículo pode estar servindo a todos os alunos, incluindo as crianças que são público alvo da Educação Especial? Pensando nas duas possibilidades das imagens dos jantares, o currículo oferecido nas escolas atualmente é construído de que forma? Como funciona isso na sua prática como docente? Segundo Rosa,

Pela experiência que tenho, baseando nas leituras feitas para a minha pesquisa, o currículo deveria ser para todos, mas hoje ele não é. A gente até aprende que nas nossas práticas, na educação inclusiva, na pesquisa do mestrado e no grupo de estudos ACESSI, que não deve ter um currículo adaptado, ou seja, o currículo não deve ser adaptado. A escola deve se organizar para atender a todos os alunos e não tem que ser os alunos a se adequar a escola. Então, levando em conta o que aprendi no semestre passado, enquanto aluna do mestrado e enquanto participante do ACESSI, a questão do Desenho Universal para Aprendizagem, em que tem a questão da não adaptação do currículo e que se deve ser criado, objetos de aprendizagem, segundo os princípios do DUA, de forma a contemplar a todos os estudantes através de um currículo acessível. (Rosa, Narrativa 5)

Vale aqui destacar a importância de o docente estar em constante formação no sentido dos novos conhecimentos acerca das mudanças ocorridas no campo educacional, o que vem contribuir muito ao seu desenvolvimento profissional, especialmente no campo da educação inclusiva.

“Que todos os estudantes possam ter um mesmo nível de ensino, seja deficiência ou sem deficiência, seja um aluno com Transtorno do Espectro Autista –TEA, aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Então, o que eu penso enquanto profissional da educação e dos conhecimentos adquiridos no curso de mestrado, é que eu já gostava desta temática da educação especial e ao entrar no curso de mestrado, tive uma amplitude sobre o que são as políticas educacionais, sobre as práticas inclusivas, e conheci através da professora/orientadora Elizabete, o DUA, o que são objetos de aprendizagem, parando para pensar: lá na minha prática profissional, eu cheguei a construir algum objeto de aprendizagem? Sim, cheguei a construir. (Rosa, Narrativa 6)

Percebe-se, através da fala da entrevistada, que o conhecimento nos leva a ter uma maior amplitude sobre um determinado tema desenvolvido em sala de aula, nos

levando a construir objetos de aprendizagem que possibilitam a aprendizagem de todos os estudantes. Rosa ainda destaca:

pensou na seguinte pergunta para a construção do livro: Como construir este livro, adaptando o mínimo possível, pensando que tem na sala de aula regular uma aluna com deficiência múltipla? A construção deste projeto foi muito bacana! Em que todos os alunos, não só os alunos, a professora do regular, a auxiliar de educação, pessoas da comunidade, participaram construindo este livro, que foi adaptado o mínimo possível para a aluna com deficiência, onde ela participo deste processo, com questões sensoriais, mas até as questões sensoriais, como por exemplo os mapas, de Minas Gerais, mapa da região sudeste, forma construídos com materiais sensoriais, onde todos os alunos participaram desta construção. Não serviu somente para a aluna com deficiência múltipla. Ai, penso: tínhamos um currículo formal para trabalhar o conteúdo de geografia, na unidade sobre Minas Gerais poucas adaptações. Assim, construímos um objeto de aprendizagem: O livro ampliado, que em grande parte foi com material sensorial e serviu para todos os alunos. (Rosa, Narrativa 6)

Ao final desta entrevista, evidenciou-se que Rosa demonstrou segurança no processo de entrevista e que a metáfora do jantar é interessante para uma primeira aproximação dos professores com o desenho universal para aprendizagem nos cotidianos das escolas.

Após esta experiência piloto, foi proposto a alguns pesquisadores do Grupo ACESSI que contribuíssem no desenvolvimento desta pesquisa, respondendo a uma entrevista organizada a partir de algumas perguntas levantadas pelas professoras da unidade escolar nas rodas de conversa. Prontamente, 03 dos participantes do Grupo ACESSI aceitaram o convite e contribuíram com suas experiências de ensino e com seus estudos da proposta do DUA.

As entrevistas seguem como um dos apêndices deste trabalho e serão retomadas na análise de resultados dos dados. Na sequência, consideramos um dos objetivos específicos desta investigação. A saber, construir um inventário do DUA que contribua para a qualificação da prática docente no processo de construção de um currículo acessível. Durante todo o processo, este instrumento nos apoiou na análise, mas também foi modificado e adquiriu uma nova versão.

4.3. Narrativas sobre a educação inclusiva com base no DUA: alguns horizontes sobre a formação de professores

As rodas de conversa com as professoras da unidade escolar e as entrevistas com as professoras pesquisadoras forneceram as condições para esta pesquisa narrativa. Mas optamos por fazer este percurso também ancorados nos princípios do desenho universal para a aprendizagem, sendo o Inventário DUA tanto um instrumento de análise quanto o espaço de afetamento das autobiografias narradas destas professoras.

Neste final de capítulo, destacamos três horizontes para a reflexão sobre os desafios da prática educacional inclusiva, bem como as proposições do desenho universal para a aprendizagem.

4.3.1 Das monoculturas aos múltiplos meios: como ensinar num grupo de 30 alunos?

Retornando à pergunta de uma professora participante da pesquisa na unidade escolar, “Como ensinar a todos os alunos sendo que a turma é composta por 30 alunos e cada um apresenta diferentes interesse”, cabe aqui pontuar que, de acordo com a proposta do planejamento curricular baseado nos princípios do DUA, não necessariamente, a quantidade elevada de estudantes numa classe de ensino regular é um fator problema.

Considerando a relevância da proposta do DUA e com sua aplicabilidade, é possível trabalhar com um número maior de aluno em uma classe, desde que o planejamento curricular seja pensado em atender a todo o grupo, minimizando assim, a necessidade de se fazer um atendimento personalizado de forma a excluir o aluno dos seus pares.

4.3.2 Do padrão de um atendimento à transversalidade da educação especial na escola: como os princípios do DUA minimizam a necessidade da adaptação curricular para um aluno?

O Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento dos estudantes no processo educacional. Portanto, esta abordagem minimiza as barreiras metodológicas de aprendizagem de forma a torna o currículo acessível onde todos os alunos possam aprender.

Um dos fundamentos do DUA é a variabilidade tanto dos estudantes como indivíduos quanto ao processo interno de cada um aprender, por isso esta abordagem curricular propõe que se apliquem os múltiplos meios de representação do conteúdo, as múltiplas possibilidade de ação e expressão, bem como se oportunizem os diferentes engajamentos dos alunos. Sendo assim, o DUA apresenta-se como uma abordagem eficiente para a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis pensando em todos os estudantes, com ou sem deficiência, eliminando assim, a necessidade de o professor planejar atividades diferenciadas.

4.3.3 Do currículo pronto ao planejamento curricular com os alunos: como construir um semanário aberto e flexível?

Na perspectiva da construção de um currículo acessível a todos os estudantes, faz-se necessário abandonar o planejamento curricular pronto e fechado buscando meios para possibilitar a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentamos o semanário construído e já aplicado pela professora do 1º ano e o semanário já com a proposta da aplicação dos princípios do DUA.

1- SEMANÁRIO – 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROTINA SEMANAL DE ATIVIDADES – 1ª versão do semanário

SEMANA DE 30/09/2019 A 04/10/2019

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
- Música: suco gelado - Cabeçalho - Alfabeto (recorte e colagem) - Calendário	- Leitura: O Pequeno Polegar - Cabeçalho - Alfabeto - Leitura e escrita	- Leitura: O Pequeno Polegar (cont.) - Contagem de alunos - Números ímpares	- Música: O sapo não lava o pé - Alfabeto e leitura - Quebra-cabeça	- Leitura: Poesia - Alfabeto - peças de montar
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
-EMAI p.93 (agrupamento) - Atividade no parque	- Cabeçalho - Contagem - Atividade (sílabas e iniciais)	- Visita na horta - Letras móveis	- Atividades no pátio - Leitura de Gibis	- Reunião de pais
SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

2. Semanário construído com a primeira aplicação do DUA- 2ª versão

Princípios	Múltiplas formas de representação do conteúdo	Múltiplas formas de ação e representação da aprendizagem	Múltiplas formas de engajamento nas atividades
Semanário	Tema proposto Higiene Bichos do Jardim		

- Música	Musicalização com uso da letra da música: O Sapo não lava o pé Vídeo apresentado: Galinha Pintadinha	Acompanhamento da música através do DVD cantar/dançar Letra da música/vídeo/imagens	Interação dos alunos durante a apresentação da música; prazer em participar da atividade; associação da música com o que já foi apresentado no projeto “Bichinhos de Jardim”, dando sentido no que foi proposto.
- Contagem de alunos - Calendário	Organização da sequência numérica	Leitura dos números (oral, visual e gestual) Organização da sequência numérica e representação da quantidade em tabela	Interação com os alunos Interesse e envolvimento dos alunos
- Quebra-cabeça		Atenção às regras do jogo e tentativas de acertos	Atividade em agrupamento Estímulo para que o aluno alcance o resultado

Fonte: Pesquisadora (2019)

Inicialmente, fizemos uma análise do semanário elaborado pelas professoras anteriormente à apresentação da proposta dos princípios do DUA e não foi identificado possibilidades de acesso, permanência e garantia de assegurar uma educação para todos os educandos.

Em análise do semanário, buscamos identificar as problemáticas apontadas pelas professoras e discutir sobre novas possibilidades da proposta do DUA, potencializando a importância da participação e o sucesso escolar tendo como eixo os três princípios básicos do DUA (CAST, 2018): (I) proporcionar múltiplos meios de representação; (II) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão e (III) proporcionar múltiplos meios de envolvimento.

O segundo semanário foi construído juntamente com duas professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental da unidade onde foi desenvolvida a pesquisa de campo.

Ao final da elaboração do semanário com as premissas do DUA, o grupo de professoras demonstram grande satisfação por receber novos conhecimentos que servirão como suporte para construir o planejamento de forma a atender a todos os alunos, sem necessidade de atividades diferenciadas para os estudantes com necessidades educacionais.

Esta nova proposta de semanário fez com que as professoras refletissem sobre suas práticas pedagógicas e passassem a perceber sobre as inúmeras possibilidades que o DUA pode oferecer para trabalhar com a turma, independentemente do número de alunos na classe, ou com a inclusão de alunos com deficiência.

A premissa básica da UDL é que as barreiras ao aprendizado ocorrem na interação com o currículo; elas não são inerentes apenas às capacidades do aluno.

O framework UDL está estruturado em torno dos três conjuntos de redes de aprendizagem. Princípio 1: Para apoiar o aprendizado de reconhecimento, forneça métodos de apresentação múltiplos e flexíveis. Princípio 2: Para apoiar aprendizagem estratégica, forneça métodos de expressão e aprendizado múltiplos e flexíveis. Princípio 3: Para apoiar a aprendizagem afetiva, ofereça opções múltiplas e flexíveis de engajamento (CAST, 2011, p.5).

Portanto, o currículo acessível busca eliminar, as barreiras, as necessidades de fazer atividades adaptadas para um determinado aluno.

5 O INVENTÁRIO DUA: PRODUTO FINAL DA PESQUISA

Um planejamento curricular acessível de modo a atender todos os alunos implica, portanto, uma definição de componentes curricular que aconteça de forma flexível de maneira que aja envolvimento/motivação dos alunos nas diversas situações de aprendizagem, assim como as informações são apresentadas e como os alunos são avaliados durante o processo

Em tempos de transversalidade na educação especial no sistema regular de ensino, garantir o acesso de todos os estudantes à educação escolar é um grande desafio do sistema educacional brasileiro. Portanto, a educação inclusiva requer mudanças tanto nas políticas públicas quanto nas práticas educativas cotidianas dos profissionais na escola.

Considerando os objetivos desta pesquisa e sua relevância e baseando e partindo desse pressuposto, a proposta desta pesquisa como produto final, é o inventário baseado nas premissas do DUA.

Desta forma, o produto desta pesquisa é um inventário, entendido como objeto de aprendizagem construído a partir de práticas pedagógicas de professores da unidade escolar pesquisada que ainda apresenta um ambiente educacional nada suficientemente preparado no quesito acessibilidade curricular para todas os educandos, e tampouco proporcionava uma formação dos docentes no sentido de promover momentos de diálogos reflexivos para melhorar as práticas pedagógicas inclusivas.

Este inventário é um produto originado do processo de investigação desta pesquisa e culminou com a proposta da construção do currículo acessível baseado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem.

Portanto, a construção do inventário como produto final desta pesquisa, foi balizada pela troca de experiências e vivências entre os sujeitos da escola e o Grupo de pesquisa ACESSI.

Nossa proposta é que este produto final, o inventario do DUA contribua para a qualificação da prática docente no processo de construção de um currículo acessível e venha proporcionar uma abertura para ações inclusivas no contexto educacional.

O processo de construção do inventário deu início com o convite às professoras da unidade escolar e professoras/pesquisadoras do ACESSI através 03 encontros de

rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas para aplicação/avaliação/validação do produto.

A seguir, apresentaremos o produto:

INVENTÁRIO DO DUA - 2019

Inventário DUA- variabilidade das redes neurais no aprender		
Variabilidade:		
<p>Desenho Universal para a Aprendizagem se coloca como uma proposta inovadora no campo educacional para a construção da escola inclusiva (DUA) CAST (2018)</p> <p>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo; • Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão; • Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento. 		
Verbos Propositivos na abordagem curricular		
<p>Oferecer</p> <p>Múltiplas mídias</p> <p>(<i>softwares/DVDs/CDs</i>)</p> <p>Apontar caminhos aos estudantes para que acessem conhecimentos prévios, ideias, conceitos que forneça informações e suporte para decodificar o tema a ser trabalhado.</p>	<p>Oportunizar</p> <p>Múltiplos percursos</p> <p>Diferentes opções de oferecer atividades, oportunizar reações dos alunos a partir dos conhecimentos já adquiridos em seu meio cultural durante todo o processo.</p>	<p>Valorizar</p> <p>Múltiplos interesses</p> <p>Desafiar o aluno; oferecer oportunidades de interagir em diferentes contextos de aprendizagem; proporcionar opções de incentivos e recompensas na aprendizagem.</p>
<p>Redes de Reconhecimento</p> <p>(o que aprender)</p>	<p>Redes de Estratégias</p> <p>(o como aprender)</p>	<p>Redes Afetivas</p> <p>(o porquê aprender)</p>

Apresentar informações e conteúdos de diferentes maneiras.	Diferenciar as maneiras de expressar o que os alunos sabem.	Estimular por meio dos interesses e motivação para a aprendizagem.
Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação
Opções de...	Opções de...	Opções de...
Opções para ...	Opções para...	Opções para...

Quadro elaborado pela pesquisadora, 2019

5.1 Resultados apontados no desenvolvimento da pesquisa

Após a realização das rodas de conversa, da aplicação do inventário em um semanário e a realização de um seminário final com todos os professores da escola, os resultados apontaram para a contribuição do DUA no sentido de:

- Percepção da existência de um descompasso nas práticas pedagógicas, o que impunha barreiras na aprendizagem aos alunos;

- Envolvimento, interesse e engajamento, por parte das professoras, na busca de novas estratégias de ensino para transformar o percurso de ensino aprendizagem;
- Planejamento coletivo de como apresentar o mesmo conteúdo em diferentes formas, a partir da aplicação dos princípios do DUA;
- Constituição de uma comunidade de conhecimento sobre abordagem curricular e aplicação dos princípios do DUA no sentido da prática pedagógica inclusiva.

Neste processo, o DUA muito contribuiu para a transversalidade da educação especial, criando um ambiente educacional não apenas para os alunos com deficiência, mas também para todos os demais alunos da unidade escolar.

5.2 - Análise E Discussão Dos Resultados

Em tempos de transversalidade na educação, desde a educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantir o acesso de todos os estudantes da educação Especial na Perspectiva da Inclusão Inclusiva, deixa de ser um grande desafio do sistema educacional brasileiro.

Como produto desenvolvido desta pesquisa, o inventário que é o objeto de aprendizagem - OA busca contribuir para contemplar uma proposta de trabalho voltada para a educação do século XXI que venha atender a todos os educandos, independentemente das suas características sendo um desafio que requer mudanças nas políticas públicas e atitudinais dos profissionais da educação.

De acordo com a análise realizada no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa de campo com os três encontros nas rodas de conversa e com e a oficina para apresentação do DUA que ocorreu no seminário no mês de dezembro, evidencia-se a necessidade de o governo investir mais em curso de formação de professores, pois existe uma grande lacuna nesta área. Os cursos de Pedagogia ainda não contemplam uma proposta baseada na educação inclusiva.

De acordo com Pagnez e Pietro (2016), na atual política educacional brasileira, não há menção da habilitação específica para educação especial ou inclusiva.

Ao analisar juntamente com o grupo de professores da unidade escolar os semanários que são as formas de registros do planejamento, percebemos que não há intencionalidade na aplicação das atividades propostas e que as mesmas não vem a

contemplar a todos os alunos, incluindo os da educação especial, ou seja, este instrumento que visa planejar, está mais voltado para forma sistematizada documental.

Pensando na ideia de um currículo acessível foi proposto ao grupo participante da roda de conversa, percebi a real necessidade de ampliar o semanário através das respostas a algumas indagações dos professores, tendo como colaboração respostas dos participantes pesquisadores do ACESSI.

Assim, em busca de contribuir para a prática docente e partindo do pressuposto que o currículo acessível visa minimizar ao máximo a necessidade de adaptação curricular visto que não é uma substituição curricular. Há um grupo que contrapõe a este fato, que são os defensores de uma educação inclusiva, porém, ainda temos um grupo que defende a diferenciação, devido ao termo consta na BNCC.

Portanto, os resultados obtidos baseados nas rodas de conversa que ficou explicitado a pouca experiência existente pelas professoras quanto a suas práticas inclusivas o estudo demonstra a importância da legitimação e de ações concretas para inclusão. Ainda assim, isso não é o bastante para que estes profissionais incorporem o compromisso de romper práticas ainda enraizadas a um planejamento tradicional, que nada reporta a um processo inclusivo.

É importante considerar que é grande a necessidade do sistema educacional investir na formação docente que venham interferir de forma positiva nas práticas desempenhadas no cotidiano escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, importa retomarmos a nossa pergunta de pesquisa e os objetivos postos no desenvolvimento de percurso investigativo. A pergunta inicial foi: de que maneira o Desenho Universal para Aprendizagem pode qualificar a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares? Em busca de resposta para tal pergunta, foi desenvolvido (OA), objeto de aprendizagem, um inventário, aqui apresentado como produto final. Durante o percurso da pesquisa, foi importante considerar a importância de se relacionar as dimensões culturais, políticas e sociais do currículo.

Nossos objetivos específicos eram caracterizar um currículo acessível, fundamentado nos princípios do DUA, promover a reflexão sobre o currículo acessível com professoras por meio de oficinas sobre o DUA e construir um inventário do DUA que contribua para a qualificação da prática docente nos termos do currículo acessível. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem intervencionista, por meio da realização de rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, entendemos que tanto as rodas de conversa quanto as entrevistas trouxeram dados capazes de nos apoiar na resposta à questão investigativa acima apresentada.

Mesmo em meio a imprevistos e mudanças no processo da pesquisa de campo, conseguimos cumprir com os objetivos postos de forma exitosa. Através de rodas de conversa com um grupo de professoras da escola investigada, foi possível perceber tamanha necessidade de apresentar novas propostas de ensino pautadas nos princípios do *Desenho* Universal para Aprendizagem com ideias de trabalhar o mesmo conteúdo de múltiplas formas, de comunicar de múltiplas formas, possibilitando ao aluno se expressar de múltiplas maneiras sobre o que conheceu e também interferir como sujeito ativo do processo, construindo seu próprio saber.

Ficou explicitado através da fala da especialista do Atendimento Educacional Especializado que é uma das participantes do grupo a necessidade de se trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial também apoiando-se na proposta do DUA, afinal, este foi o público inicial desta nova abordagem curricular. O DUA é uma forma de reduzir as barreiras educacionais impostas ao aluno, pois minimiza a necessidade de atividades diferenciadas e contribui efetivamente para uma

abordagem inclusiva que beneficia não somente o estudante com deficiência, mas a todos os demais alunos.

Tal perspectiva se fez clara nos encontros com os sujeitos participantes da pesquisa na unidade escolar, quando nas rodas conversa, aplicamos a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, numa análise reflexiva sobre o modelo de planejamento semanal, o que levou à elaboração do semanário já dentro da aplicação dos princípios do DUA.

Cabe aqui ressaltar que no decorrer da pesquisa, ocorreu um imprevisto, pois houve uma descontinuidade no grupo de professoras, ocasionado pela quebra de contrato com a rede municipal de ensino. Fato este que nos revelou o quanto é impactante a realidade das escolas públicas na construção de uma proposta inclusiva, há grandes dificuldades quando os atores do processo mudam a todo o tempo. Isto evidenciou uma grande problemática de estruturação do sistema escolar brasileiro.

Em resposta a algumas indagações dos professores participantes das rodas de conversa, os pesquisadores do ACESSI contribuíram de forma bastante significativa com o trabalho na unidade escolar pesquisada. Eles deram novos subsídios para a construção do novo modelo de semanário.

No decorrer da pesquisa de campo, foi observado que o ambiente educacional ainda não está suficientemente preparado no quesito acessibilidade de forma a pensar em todas as crianças dentro de um espaço nada inclusivo.

Nesta pesquisa, portanto, foi possível verificar que as escolas ainda não estão abertas para a inclusão escolar, porém, existe um grande interesse dos profissionais em buscar, na formação continuada, meios que possibilitem as mudanças necessárias para a transformação do ensino. Entendemos que, para que ocorra a inclusão de fato e de forma a garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos, faz-se necessário fortalecer a formação continuada dos professores, buscando aprimorar novas práticas pedagógicas, tendo em perspectiva o alargamento do grau de influência dos alunos nas atividades de aprendizagem. Enfim, nos termos do Goodson, que haja maior narratividade nas abordagens curriculares.

Entendemos que, para a escola torna-se inclusiva, existe uma profunda necessidade de mudanças na sua organização em termos estruturais, humanos, físico, pedagógico, culturais que venham a garantir o acesso e permanência de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7. Ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- BOCK, G.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol. 24, n. 1, pp. 143-160. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100011>.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.
- BAILER, C.; TOMITCH, L.; D'ELY, R. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- BRAGA, J. C. **Objetos de Aprendizagem: Volume 1 - Introdução e Fundamentos**. Juliana Braga (organizadora). Santo André, Editora da UFABC, 2008.
- BRAGA, J.C. **Objetos de Aprendizagem: Volume 2 - Metodologia de Desenvolvimento**. Juliana Braga. Santo André, Editora da UFABC, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsite.pdf>. Acesso: 10 fev. 2019.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CANDAU, V. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.
Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>
Acesso em: 09/03/2017.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAST. **The three principles of UDL**. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAST, 2015. (baseado em National Center *On Universal Design for Learning*, 2014. Consultado a 17 maio de 2015, em http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf. Acesso: 10 dez. 2018.

CHTENA, N. 2016. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 14/01/2017.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação especial: diferenciação do conceito à prática**. Porto: Gailivro, 2005. p.29- 50.

COSTA-RENDERS, E. C. **Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência**. São Paulo: Papyrus, 2009. Coleção Pedagogia e Educação.

COSTA-RENDERS, E. C. **Invisibilidade e emergência da Universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 211p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250710>. Acesso em: 04/06/2019.

COSTA-RENDERS, E.C. **A inclusão na universidade: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

COSTA-RENDERS, E. C. Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a whole. In: BRACKEN, Sean Bracken; NOVAK, Katie. (Org.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**. 1ed.London: Routledge, 2019, v. 1, p. 159-178.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In : BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**; tradução de BRUNETTA, Atílio; revisão da tradução de FRANCISHETTI, Hamilton; apresentação de SILVA, Tomaz Tadeu da. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

MAZZOTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1966.

MENDES, E.;G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n 33, set. Dez. 2006.

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

MOREIRA, A. F.B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/ago, nº 23, 2003.

NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso: 10 fev. 2019.

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

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em educação**. Sergipe, Brasil. V. 11, n. 25, p. 141-154. 2018.

PRIETO, R. G. ; MALDONADO PAGNEZ, K. S. M. . Formação de professores: demandas para o atendimento educacional especializado.. In: **III Congresso**

Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2016, Águas de Lindóia. III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: UNESP/Prograd, 2016. v. 3. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5604.pdf Acesso em: 05 jun. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Ed. 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICES

Apêndice A - Roda de conversa com professores da escola

Data: 08/11/2019

Neste 2º encontro, participaram da roda de conversa, 03 professoras, sendo 01 Professora do AEE/Educação Especial, que esteve presente no primeiro encontro, 01 professora do 1º ano das Séries iniciais do Fundamental I e 01 professora do grupo 5 da Educação Infantil.

A partir das discussões levantadas pelo grupo surgiram algumas indagações sobre o currículo da rede municipal de ensino e como o mesmo vem sendo trabalhado nas escolas.

O grupo levantou também, os diversos desafios encontrados todos os dias, mediante situações em sala de aula, com alunos que apresentam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Questões com uma gama de diversidade social, cultural e econômico, cognitivo, entre outras.

De acordo com o relato de uma professora, chegamos ao ponto de discussão que eu tanto esperava para falar da proposta do DUA, currículo acessível, pois a mesma fez uso da seguinte fala: “Como ensinar e o que ensinar para estes alunos, sendo que trabalhamos com um grupo de 30 alunos na Educação Infantil?”

Uma segunda professora, faz a seguinte indagação: “Somos confrontados todos os dias com situações em sala de aula, com questões sociais, culturais, políticas e curriculares, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, de fato! Como devemos agir?”

Ficou bem claro na roda de conversa com o grupo de professores, que faz-se necessário partir de alguns princípios norteadores para desenvolver um trabalho baseado no DUA e atender todos os alunos na sala de aula, visto que cada aluno apresenta seu próprio interesse levando para a escola uma bagagem de conhecimentos já adquiridos no seu contexto cultural.

Também muito me chamou a atenção, o fato de que a proposta de leitura do texto que apresenta os princípios do DUA fez com que o grupo refletisse sobre a possibilidade de partir dos princípios do DUA para a construção de um currículo acessível.

Percebi também através das discussões do grupo, que o único conhecimento que os professores demonstraram ter Desenho Universal para a Aprendizagem é apenas na questão da parte arquitetônica como construção de rampas, elevadores, corrimão e carteiras adaptadas, ou seja, apenas acessibilidade física.

Embora meu objetivo tenha sido provocar o grupo de professores e apresentar uma nova proposta de currículo na escola, fiquei um pouco triste por perceber o quanto a educação ainda está enraizada a um currículo padrão.

A professora do Atendimento Educacional Especializado contribuiu muito com a discussão do grupo relatando para as demais colegas sobre o primeiro encontro com a pesquisadora, onde presenciou do momento em que foi apresentado como disparador da conversa, as imagens sobre a “Metáfora dos jantares”.

Diante os desafios expostos na roda de conversa com o grupo da escola e partindo do interesse das professoras envolvidas, refleti sobre as demandas e desafios levantados e resolvi elaborar algumas questões para que as pesquisadoras do grupo ACESSI, venham contribuir nesta pesquisa, com suas experiências educacionais narradas com o currículo acessível a partir dos estudos sobre o DUA.

Assim, buscando identificar os entraves e traçando novos caminhos para a superação das barreiras no processo de ensino-aprendizagem, ficou combinado com o grupo da unidade escolar, uma terceira Roda de Conversa com a proposta de discutirmos um planejamento de aulas de forma a contemplar a todos os alunos, focando em potencializar a participação e o sucesso escolar tendo como eixo os três princípios básicos do DUA: (I) proporcionar múltiplos meios de representação; (II) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão e (III) proporcionar múltiplos meios de envolvimento.

Portanto, pretende-se que a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem possa contribuir para a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto da unidade escola pesquisada.

Apêndice B - Entrevista com pesquisadores do Grupo ACESSI - Maria

Estou desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado *A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o desenho universal para aprendizagem*, cujo objetivo é investigar de que maneira o Desenho Universal para a

Aprendizagem pode contribuir para a prática docente relacionada à construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares.

Deste modo, gostaria de contar com a participação de vocês, pesquisadores do grupo ACESSI, respondendo algumas questões relativas a este projeto de pesquisa.

Considerando o protótipo do Inventário DUA (Quadro 1), elaborado com base nos princípios do DUA e organizado a partir de três verbos (Oferecer/Oportunizar/Valorizar), por gentileza, responda as questões.

Quadro 1 - Protótipo Inventário DUA

Protótipo do Inventário DUA		
Princípios do DUA – variabilidade das redes neurais no aprender		
Redes de Reconhecimento (o que aprender)	Redes de Estratégias (o como aprender)	Redes Afetivas (o porquê aprender)
Verbos propositivos na abordagem curricular		
Oferecer Múltiplas mídias	Oportunizar Múltiplos percursos	Valorizar Múltiplos interesses
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora juntamente com os pesquisadores do ACESSI, 2018.

1. Como o conhecimento da variabilidade nas redes neurais de aprendizagem (redes de reconhecimento, estratégias e afetivas) pode apoiar o planejamento das aulas, tendo como premissa a eliminação das barreiras encontradas na sala de aula ou na escola?

R: Acredito que a partir do momento que se conhece a turma, planejar as atividades de forma a atender as necessidades específicas, já é uma forma de eliminar algumas barreiras. Partindo de um assunto de interesse, a forma como é apresentado, as ações e estratégias que o professor utiliza colaboram com a aprendizagem de todos.

2. Como você aplicaria, ou tem aplicado, os princípios do DUA em suas práticas pedagógicas no sentido de garantir o acesso dos estudantes ao processo de ensino aprendizagem?

R: No momento estou aplicando em forma de projeto. Inicialmente, dentro de um tema que tínhamos que trabalhar, perguntei a turma qual tipo textual eles gostariam de estudar. Elegido o tema, a proposto foi como poderíamos trabalhar, em grupo ou individualmente ou em duplas. Eles optaram por trabalhar em grupo. Inicialmente trouxe para turma um texto dentro do gênero proposto pela turma e a partir daí iniciamos os trabalhos, alguns alunos quiseram fazer uma leitura oral, outros preferiam ler sozinhos. A proposta era trabalhar leitura e interpretação do texto e por fim uma produção. Cada grupo escolheu uma forma de trabalhar com texto, alguns escolheram história em quadrinhos, portanto transformaram o texto em HQ, outro teatro, outra colagem e assim por diante. No final cada grupo apresentou seu produto final. O que achei interessante que cada uma das escolhas tinham um desafio diferente, e os alunos tiveram que interpretar o texto de forma diferentes para conseguirem construir seu produto final.

3. Em uma roda de conversa, realizada no campo desta pesquisa com um grupo de professoras, foram apontados alguns desafios com os quais elas se deparam no cotidiano escolar. A seguir, considere as indagações das professoras e responda às suas questões apontando caminhos no sentido de assegurar um processo de ensino aprendizagem inclusivo na escola.

- a) “Como ensinar e o que ensinar para estes alunos, sendo que trabalhamos com um grupo de 30 alunos?”

R: Realmente, ensinar para uma turma de 30 alunos não é uma tarefa muito fácil. E fazer o processo de inclusão também não é muito fácil, principalmente porque faltam recursos materiais na maioria das escolas públicas. Na minha prática, eu procuro propor atividades em que todos possam participar. Mesmo que necessite adaptar uma atividade, eu proporciono a mesma atividade para turma toda. Gosto muito de colocar os alunos em círculo e desta forma consigo visualizar o que cada um está desenvolvendo, e faço as intervenções necessárias.

b) “Somos confrontados todos os dias com situações em sala de aula, relacionadas a questões sociais, culturais, políticas e curriculares, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, de fato! Como devemos agir?”

R: Um professor que tem domínio e conhecimento, consegue resolver estas questões com um bom planejamento e boas estratégias. O professor precisa estar atento a todo movimento que acontece na educação e ir se preparando para encontrar meios de superar as dificuldades que surgem no cotidiano da sala de aula.

Apêndice C - Entrevista com pesquisador do Grupo ACESSEI - João

RESPOSTAS

1. Como o conhecimento da variabilidade nas redes neurais de aprendizagem (redes de reconhecimento, estratégias e afetivas) pode apoiar o planejamento das aulas, tendo como premissa a eliminação das barreiras encontradas na sala de aula ou na escola?

A rede neural de aprendizagem entendo que tem relação com o princípio da representação, dentro de uma sala de aula e em uma prática pedagógica concluo que se refere a forma como será disponibilizado um novo conhecimento. No meu trabalho procuro oferecer de diferentes formas o mesmo conteúdo, tenho percebido que cada aluno tem suas características particulares de aprendizagem, cada pessoa é única e assim alguém pode ter mais desenvolvido uma habilidade comparando com outra sua habilidade visual, auditiva e cinestésica. Assim oferecendo o mesmo conteúdo de diferentes formas a probabilidade de um resultado positivo aumenta, pois será mais fácil de contemplar as diferentes formas de aprendizagem.

Já a rede neural de estratégia entendo que está ligada à ação e expressão, dentro de uma prática pedagógica, concluo que se refere as diferentes formas que será oportunizado ao aluno para ele demonstrar o que ele adquiriu de conhecimento. Partindo do pressuposto que cada aluno tem suas características particulares para adquirir a sua aprendizagem como visual, auditivo ou cinestésico. Isso também deve ser levado em consideração na forma como ele será avaliado e apresentar seus conhecimentos, entendo que ele precisa ter a oportunidade de demonstrar de diferentes formas. Uma única forma de avaliação pode coincidir e contemplar somente

peças com uma facilidade específica e irá ser um desafio maior e prejudicar os que têm facilidades em outras áreas.

Por último, a rede afetiva, pelos meus estudos concluiu que está relacionada ao princípio de engajamento, dentro de uma sala de aula de uma prática pedagógica, pode ser quando o professor valoriza os diferentes interesses dos seus alunos, motivando-os para a aprendizagem. Assim a probabilidade de alcançar a todos e a cada um e ter resultados positivos concluiu que aumenta de uma forma substancial.

2. Como você aplicaria, ou tem aplicado, os princípios do DUA em suas práticas pedagógicas no sentido de garantir o acesso dos estudantes ao processo de ensino aprendizagem?

Sou professor e atuo realizando atendimento individual ou em dupla, com duração de uma hora, uma vez por semana, com alunos que já estão cursando de três a cinco anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda não concluíram o seu processo de alfabetização e estão com defasagem nos conhecimentos de matemática comparando com seus colegas de sala. Antes de conhecer o DUA oferecia um conteúdo de uma única forma e somente após repetidas tentativas fazendo da mesma forma e obtendo um resultado negativo que começava a levantar a hipótese de oferecer de alguma forma diferente. Hoje percebo que somente um insano fazendo tudo igual da mesma forma pode querer obter um resultado diferente. Agora procuro aplicar os princípios do DUA e ofereço o mesmo conteúdo de diferentes formas, observo os resultados, qual *feedback* o aluno me apresenta a partir das diferentes formas que foram oferecidas o mesmo conteúdo. Da mesma forma procuro oportunizar diferentes formas do aluno apresentar o que conseguiu adquirir no processo, antes de conhecer e estudar sobre o DUA tinha uma visão limitante, esperava que o aluno desse uma devolutiva a partir de uma única forma de avaliação e tinha esse padrão, essa única “régua” para medir o desenvolvimento de todos os alunos que são atendidos em diferentes atendimentos, não respeitando assim a individualidade de cada um. Nessa mesma linha não considerava a rede afetiva relacionada ao princípio de engajamento, levava os materiais, recurso prontos a partir de uma sequência de atividades sem considerar e valorizar os interesses individuais dos alunos. Dentro da minha prática até fazia uma entrevista com os alunos e

investigava seus interesses com o único objetivo de avaliar essas informações comprando com a média esperada para pessoas da sua idade, assim hoje após os estudos do DUA percebo o quanto eu subutilizava esse rico banco de dados, com todas as suas informações sobre os interesses das pessoas que atendo.

3. Em uma roda de conversa, realizada no campo desta pesquisa com um grupo de professoras, foram apontados alguns desafios com os quais elas se deparam no cotidiano escolar. A seguir, considere as indagações das professoras e responda às suas questões apontando caminhos no sentido de assegurar um processo de ensino aprendizagem inclusivo na escola.

- c) “Como ensinar e o que ensinar para estes alunos, sendo que trabalhamos com um grupo de 30 alunos?”

O que ensinar imagino que depende muito de cada sistema, alguns locais os professores tem uma maior flexibilidade e em outros uma possibilidade de escolher optar pelo o que pode ser ensinado. Já o “como” esse avalio que a o campo que o professor pode e deve se debruçar, para conseguir atingir a todos e a cada um.

- d) “Somos confrontados todos os dias com situações em sala de aula, relacionadas a questões sociais, culturais, políticas e curriculares, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, de fato! Como devemos agir?”

Avalio que primeiramente se torna necessário refletir sobre essa afirmação. Será que as situações em sala de aula relacionadas a questões sociais, culturais, políticas e curriculares de fato não tem relação com educação inclusiva? Pelos meus estudos justamente inverto essa frase e deixo como uma afirmação de que as situações em sala de aula relacionadas a questões sociais, culturais, políticas e curriculares de fato tem relação direta com educação inclusiva. Uma sugestão com esse grupo de professoras seria essa ação de refletir sobre essa afirmação, analisar sobre um novo prisma, sob um novo olhar. Parto do pressuposto de que a educação inclusiva contempla ao sujeito em todos esses aspectos e as ações ou as omissões desenvolvidas diariamente na sala de aula terá impacto sobre os resultados.

Apêndice D - Entrevista com pesquisadora do Grupo ACESSI - Ana

1. Como o conhecimento da variabilidade nas redes neurais de aprendizagem (redes de reconhecimento, estratégias e afetivas) pode apoiar o planejamento das aulas, tendo como premissa a eliminação das barreiras encontradas na sala de aula ou na escola?

A ideia de variabilidade de certa forma está presente no ensino, digo isso porque, o professor reconhece essa condição nas turmas, mas nem sempre consegue pensar em formas de considerar isso no planejamento. Então penso que acessar esse conhecimento das redes neurais, amplia o olhar para as possibilidades de trabalhar os conteúdos considerando as múltiplas formas de aprendizagem, e quando essa antecipação ocorre, as barreiras são minimizadas.

2. Como você aplicaria, ou tem aplicado, os princípios do DUA em suas práticas pedagógicas no sentido de garantir o acesso dos estudantes ao processo de ensino aprendizagem?

Atualmente estou com uma turma de educação infantil do ciclo final e observo que nessa fase do ensino, para envolver os alunos nas propostas, utilizamos diversos recursos, materiais e espaços como prática já constituída do fazer do professor, que compreende a necessidade de explorar diversos meios para motivar os alunos na construção dos saberes. Por exemplo, na leitura de histórias, eu já observei que alguns alunos gostam de ouvir a narrativa, e só com isso, conseguem compreender a história, outros precisam do apoio das imagens do livro, outros precisam que a cada trecho lido, seja retomado alguns fatos para acompanharem, outros preferem assistir no vídeo e outros pedem para desenhar a história e outros querem recontar com suas palavras. Então, como esse momento é planejado diariamente na rotina todas essas formas diferentes de participação dos alunos são consideradas com o uso de estratégias diferentes, partindo sempre de uma ideia – ler o mesmo texto mais de uma vez, pois isso favorece que todos participem.

Em uma roda de conversa, realizada no campo desta pesquisa com um grupo de professoras, foram apontados alguns desafios com os quais elas se

deparam no cotidiano escolar. A seguir, considere as indagações das professoras e responda às suas questões apontando caminhos no sentido de assegurar um processo de ensino aprendizagem inclusivo na escola.

- e) “Como ensinar e o que ensinar para estes alunos, sendo que trabalhamos com um grupo de 30 alunos?”

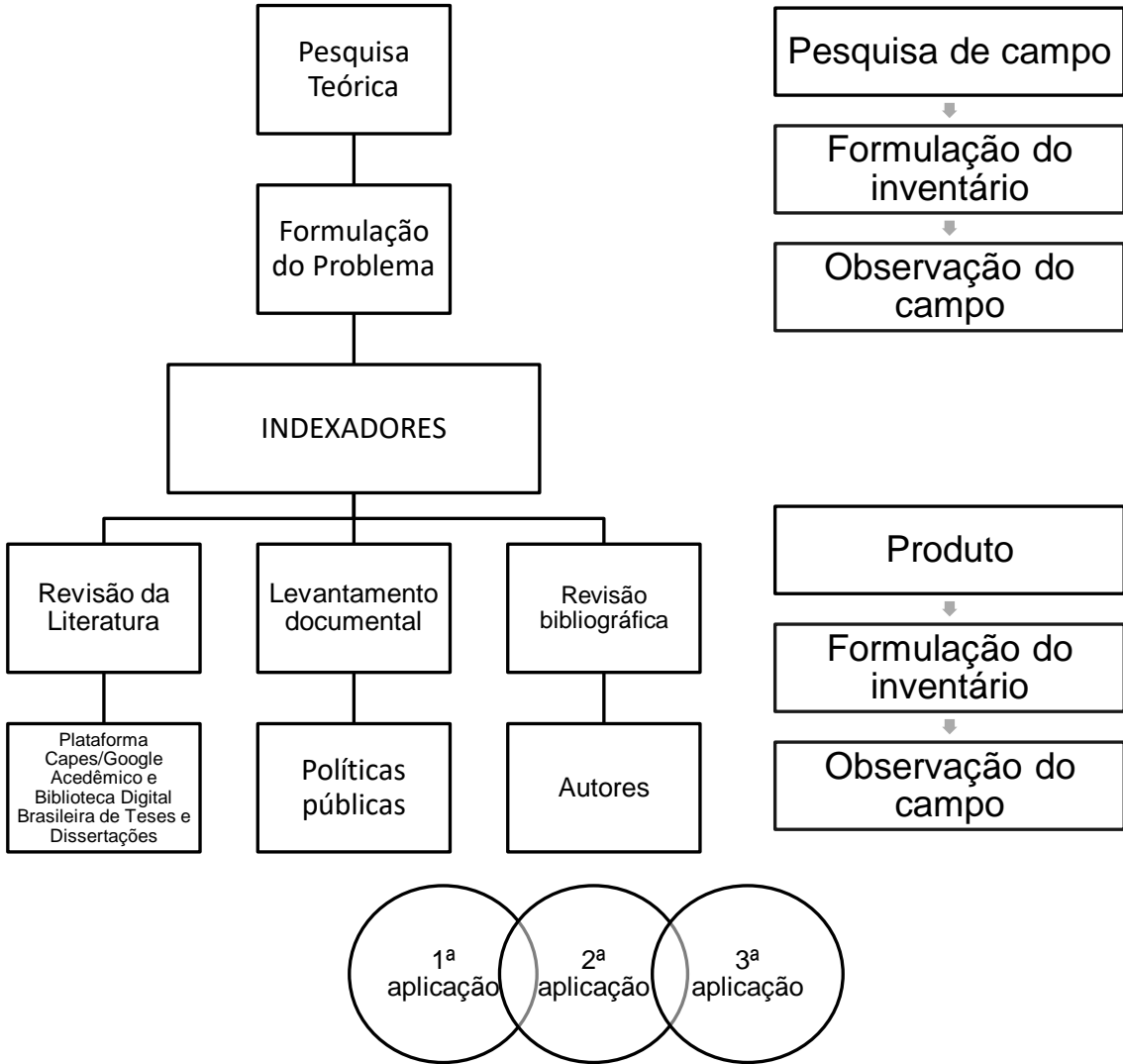
Difícil...o que ensinar é mais fácil responder, o conteúdo previsto para o ano ciclo, esse conteúdo não deve ser negado aos alunos. Então, partindo dos conteúdos previstos, realizar o planejamento de forma a antecipar as possíveis estratégias, recursos, materiais e espaços que podem contribuir com o ensino. Então considerar a característica coletiva do grupo e a individualidade dos alunos. Partindo dessa ideia, que não é simples, nem fácil, nem rápida, oferecer o conteúdo de diversas formas, sem esquecer de considerar isso na avaliação.

- f) “Somos confrontados todos os dias com situações em sala de aula, relacionadas a questões sociais, culturais, políticas e curriculares, que nada tem a ver com uma educação inclusiva, de fato! Como devemos agir?”

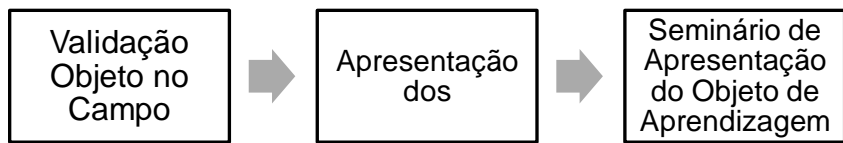
Essas questões permeiam a condição humana e sempre estiveram e estarão refletidas dentro da sala de aula. Penso que talvez, conhecer mais sobre a comunidade no entorno da escola, seja uma possibilidade, pois ajuda a perceber quais são as questões que esses alunos trazem para sala de aula, inserindo nas propostas essas questões como meio de valorizar a cultura local ou problematizar questões sociais e políticas, na intenção de envolver esses alunos com a sua realidade de vida. As questões curriculares são as mais difíceis, pois essas muitas vezes estão engessadas em concepções de ensino e aprendizagem que pouco tem de relação com a realidade das escolas e a necessidade de conhecimento dos alunos, por isso acaba sendo uma discussão estrutural. Mas penso que o professor pode, complementar a proposta curricular com temas que, façam conexão entre o conteúdo e a realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Incluir não é tarefa simples e envolve dificuldades diversas que variam de ações políticas até as atitudinais, por isso, acredito que seja tão necessária a discussão constante desses temas nas formações de professores, conhecimento, na minha opinião, muda atitudes, ideias e ações.

Apêndice E - Fluxograma da pesquisa



Análise, Avaliação e Validação



ANEXOS

Anexo A - Competências gerais da educação básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Anexo B – Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: CAST. **The three principles of UDL**. Wakefield, MA: Author, 2011.