

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

**Camila Elizabete da Silva**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRECIÇÃO PELA  
VARIABILIDADE DOS APRENDIZES: A PROPOSTA DO DUA PARA  
O ENSINO SEM BARREIRAS**

**São Caetano do Sul – SP  
2022**

**CAMILA ELIZABETE DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRECIÇÃO PELA  
VARIABILIDADE DOS APRENDIZES: A PROPOSTA DO DUA PARA  
O ENSINO SEM BARREIRAS**

**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 de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders**

**São Caetano do Sul – SP  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Camila Elizabete da.

A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras. / Camila Elizabete da Silva. - 2022.

124 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Cristina Costa Renders.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS – São Caetano do Sul, 2021.

1.Educação Inclusiva. 2.Formação de professores. 3. Monoculturas escolares. 4. Variabilidade. 5. Design Universal para a Aprendizagem. I. Renders, Elizabete Cristina Costa. II Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**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 22 / 02 / 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof (a). Dr.(a.) Elizabete Cristina Costa-Renders (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof (a). Dr.(a.) Suelene Regina Donola Mendonça (UNITAU)

**Dedico este trabalho** aos meus pais que, impossibilitados do acesso à escola em suas infâncias, não mediram esforços para educação minha e dos meus irmãos. Obrigada pelo amor incondicional que nos deram desde o primeiro dia de nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre de vida, Dr. Daisaku Ikeda, que na unicidade de mestre e discípulo, tive, através de seus incentivos e ensinamentos, coragem para seguir em frente e sabedoria para enfrentar as adversidades inerentes ao processo.

Aos meus pais, os maiores responsáveis por eu ter chegado até aqui, por investir incansavelmente na minha educação, por acreditar em mim e me apoiar em momentos decisivos. Agradeço pela oportunidade de ter vivido nessa existência o maior amor que é possível sentir.

Aos meus irmãos Caio, Kátia e Karina, pela parceria e acolhida, por serem os melhores irmãos que alguém poderia ter, por nos tornarmos melhores e vencermos juntos cada etapa de nossas vidas.

Ao David, meu companheiro e amor maior, por tanta parceria desde o primeiro momento desta aventura, por sempre acreditar em mim e ter orgulho de cada etapa vencida nesse processo. O caminho se torna mais leve ao seu lado, obrigada por ser a melhor parte de tudo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que fizeram parte dessa trajetória, vocês foram decisivos ao abrir janelas me mostrando além do horizonte que conhecia. Todos deixaram marcas profundas na minha formação e coração.

Em especial, agradeço às professoras Suelene Regina Donola Mendonça e Maria de Fátima Ramos de Andrade, que aceitaram o convite para compor minha banca de Qualificação e que trouxeram contribuições riquíssimas para o meu trabalho.

À Débora, Juliana e Salua, pois ao iniciarmos juntas esta jornada pudemos trocar e nos apoiar em muitos momentos, sendo decisiva essa parceria e amizade. Em especial à Cintia, que foi meu porto seguro nesta jornada, minha grande amiga, parceira e confidente, minha eterna gratidão por nossa amizade.

Ao grupo ACESSI, que durante esse percurso se mostrou mais que um grupo de pesquisa, mas um grupo de apoio e amizade. Meu agradecimento especial à

Ariane, Adriana e Débora, que me ajudaram no momento mais delicado da minha pesquisa.

Às professoras Rosângela, Lucimara, Glauceire, Ariane e Cristina, que foram fundamentais para esta pesquisa acontecer. Não tenho palavras para agradecer tamanha generosidade e disponibilidade em participar desse processo.

Meu agradecimento especial para a professora e orientadora, Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, pelo privilégio de tê-la nessa caminhada. Obrigada pelos conhecimentos construídos, pela leveza em conduzir esse processo e pela generosidade e apoio. Obrigada por já fazer parte da minha história, de maneira irreversível.

Agradeço em especial minha amiga de infância, Cacá, pelo apoio e amizade ao longo dos anos. A todos os amigos que a Educação me trouxe, e aos amigos que participaram direta ou indiretamente desse processo, pelo apoio durante esse percurso e pela compreensão nos momentos de ausência.



***Fazer tudo o que posso é normal. Fazer além das minhas possibilidades é um desafio. Aonde terminam as minhas capacidades, começa a minha fé. E uma forte fé vê o invisível, acredita no incrível e recebe o impossível.***

**Jossei Toda**

## RESUMO

As escolas regulares enfrentam atualmente um desafio sem precedente, que é o fato de conviverem cada vez mais com grupos heterogêneos em seu interior. Com a democratização do acesso ao ensino público, a escola passou a lidar com grupos antes marginalizados, porém, suas concepções de ensino não necessariamente acompanharam essas mudanças. O conceito de variabilidade, um dos fundamentos do Design Universal para Aprendizagem (DUA), foi a principal base teórica para o desenvolvimento desta pesquisa. Partiu-se da seguinte questão investigativa: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas? O objetivo geral desta investigação foi compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Já os objetivos específicos foram: (1) verificar, sob a ótica das professoras, como a concepção dessas profissionais acerca da variabilidade dos aprendizes interfere em suas práticas pedagógicas; (2) promover a reflexão sobre os desafios para o ensino inclusivo, em diálogo com os princípios do Design Universal para a Aprendizagem, juntamente com professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (3) construir, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, uma situação de aprendizagem fundamentada no conceito de variabilidade proposto pelo Design Universal para a Aprendizagem. Esta foi uma pesquisa qualitativa, que se deu de forma aplicada, sendo realizada de maneira prática com cinco professoras atuantes em escolas públicas na região do Grande ABC. Teve um viés intervencionista, pois buscou atuar sobre os processos de ensino e aprendizagem com base em instrumentos de pesquisa que combinam a pesquisa narrativa (ouvindo professores) e a pesquisa de desenvolvimento (construindo um objeto de aprendizagem inclusivo). A coleta das narrativas se deu por meio de entrevistas individuais e rodas de conversa, realizadas de forma online. Como base teórica, a pesquisa fundamentou-se nas seguintes categorias: Educação Especial; Educação Inclusiva; Design Universal para a Aprendizagem; Diferenças e Variabilidade; Monoculturas. Como produto educacional, desenvolveu-se a Oficina de Estações de Aprendizagem, buscando apoiar os professores na implementação do ensino para todos. Os resultados da pesquisa apontaram para o necessário enfrentamento da burocratização na escola no sentido de criar espaço para o efetivo planejamento do ensino inclusivo, bem como sinalizaram que o trabalho com o DUA oportuniza o maior engajamento dos aprendizes em suas necessidades de aprendizagem. Vale informar que esta pesquisa está inserida no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de professores. Monoculturas escolares. Variabilidade. Design Universal para Aprendizagem.

## ABSTRACT

Regular schools are currently facing an unprecedented challenge: the fact that they are increasingly living with heterogeneous groups within them. With the democratization of access to public education, schools have begun to deal with groups that were previously marginalized, but their teaching conceptions have not necessarily followed these changes. The concept of variability, one of the foundations of the Universal Design for Learning (UDL), was the main theoretical basis for the development of this research. We started with the following research question: What is the perception of female teachers about the variability of learners and how can this perception contribute to the construction of inclusive pedagogical strategies? The general objective of this research was to understand how teachers consider the variability present in their group of learners and how this concept directly interferes with their inclusive teaching strategies. The specific objectives were: (1) understand, from the perspective of teachers, how the conception of these professionals about the variability of learners interferes in their teaching practices; (2) promote analysis on the issues at stake for inclusive education, in dialogue with the principles of Universal Design for Learning, with elementary school teachers working in the early years; (3) build, together with the teachers participating in the research, a learning situation, based on the concept of variability proposed by the Universal Design for Learning. This was a qualitative research, which was applied in a practical way with five teachers working in public schools in the region of Grande ABC. It had an interventionist bias, because it sought to act on the teaching and learning processes based on research instruments that combine narrative research (listening to teachers) and development research (building an inclusive learning object). Narratives were collected through both individual interviews and online conversation groups, with the goal of collecting the challenges faced for inclusive teaching, problematizing them through the concept of variability and UDL and applying them to a learning situation. As a theoretical basis, the research was focused on the categories: Special Education; Inclusive Education; Universal Design for Learning; Differences and Variability; Monocultures. As an educational product, the Learning Stations Workshop was developed, seeking to support teachers in the implementation of teaching for all. The results of the research pointed to the need to confront bureaucratization in schools in order to create space for the effective planning of inclusive education, as well as signaled that the work with the UDL provides opportunities for greater engagement of learners in their learning needs. It is worth mentioning that this research is part of the regular project N. 2017/20862-8, supported by the Foundation for Research Support of the State of São Paulo (FAPESP).

**Keywords:** Inclusive Education. Teacher education. School monocultures. Variability. Universal Design for Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reencontro com o aluno Breno e seu pai em 2016, em uma apresentação minha, onde estudava teatro.....	33
Figura 2 – Redes neurais de aprendizagem.....	76
Figura 3 - Rodas de conversa.....	90
Figura 4 - Desafios levantados.....	95
Figura 5 - Estações de Aprendizagem .....	108
Figura 6 – Jogo do Prato.....	108
Figura 7 – Nunca 10.....	109
Figura 8 – Ábaco Aberto .....	109
Figura 9 - Minimercado .....	110
Figura 10 – Material Dourado.....	110
Figura 11 - Premissas do DUA.....	113
Figura 12 - Redes de aprendizagem .....	114
Figura 13 - Oficina: Estações de Aprendizagem .....	120

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes .....	86
Quadro 2 - Variabilidade da turma .....	106
Quadro 3 - Visão das professoras sobre a aplicabilidade dos princípios do DUA...	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	Center of Applied Special Technology
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DUA	Design Universal para a Aprendizagem
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Base
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL .....</b>	<b>29</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>2 PROBLEMATIZANDO A MONOCULTURA NO ENSINO .....</b>	<b>39</b>
2.1 Políticas de Educação Inclusiva .....	39
2.2 As monoculturas reproduzidas na escola.....	43
2.3 O Design Universal para Aprendizagem para uma Educação para Todos .....	50
<b>3 DIFERENÇAS E VARIABILIDADE NA ESCOLA.....</b>	<b>58</b>
3.1 A construção de uma escola para todos .....	58
3.2 Os caminhos alternativos e os múltiplos meios para a aprendizagem.....	62
3.3 Diferenças e variabilidade dos e nos sujeitos.....	72
<b>4 CAMINHO PERCORRIDO: OPÇÕES METODOLÓGICAS, CAMPO, SUJEITOS E ETAPAS DA PESQUISA .....</b>	<b>81</b>
4.1 Contextualizando as produções sobre conceito de variabilidade .....	81
4.1.1. Pesquisas correlatas:.....	82
4.2 Opções Metodológicas.....	84
4.3 Campo e sujeitos .....	86
4.4 Etapas da pesquisa .....	88
4.4.1 Fase I – Escuta das professoras.....	89
4.4.2 Fase II – Rodas de conversa para construção do Objeto de Aprendizagem .....	89
<b>5 NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO E CRIAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>91</b>
5.1 Narrativas individuais sobre como ensinar respeitando as diferenças .....	91
5.2 Roda 1: Os desafios para um ensino inclusivo em diálogo com os princípios do DUA.....	94
5.2.1 Desafio 1: Elaborar atividades que incluam todos os alunos da turma .....	96
5.2.2 DESAFIO 3: Burocratização institucional que compromete o tempo de planejar.....	98
5.2.3 DESAFIO 4: Dificuldade em administrar o tempo, espaço, planejamento e imprevistos. ....	99
5.2.4 DESAFIO 2: Como lidar com turmas heterogêneas .....	100

5.3 Construindo colaborativamente uma situação de aprendizagem pautada no conceito de variabilidade .....	102
5.4 Socialização da prática .....	111
<b>6 ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM QUE APOIA O ENSINO INCLUSIVO .....</b>	<b>118</b>
6.1 Contextualização .....	118
6.2. As estações de aprendizagem .....	119
6.3 Formato da oficina .....	120
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>136</b>



## MEMORIAL

O ensinar é algo inerente à minha história. Desde criança sempre tive o desejo de ser professora, pois desde sempre gostei de ensinar. Ensinava os amigos com dificuldade de aprendizagem na sala, ensinava meus amigos da rua quando precisavam ir bem em alguma prova ou exame final. Nas horas vagas, até ensinava minhas bonecas... brincar de “escolinha” sempre foi minha brincadeira favorita.

Na adolescência questionei se realmente queria fazer Pedagogia, ou se era apenas uma ideia antiga de criança. Ao pesquisar e me interessar por outras áreas fui me questionando, mas a Pedagogia acabou por ser, de fato, a escolha definitiva para minha primeira graduação.

Nas escolas particulares por onde passei, durante o estágio, tive experiências interessantes. Mas eram escolas com turmas muito homogêneas, onde não se percebia problemas de ensino e aprendizagem, não havia fracasso escolar, era um mundo fora da realidade. Até que, no último ano, estagiei numa escola pública municipal de Santo André. Ali me deparei com um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental que estava longe de se alfabetizar, foi o meu momento de choque de realidade.

Lembro dessa turma de 3º ano com uma professora muito bem intencionada, muito disposta a fazer de tudo para que seus alunos aprendessem e ainda assim, se deparava com vários alunos que ela não conseguia ensinar. Quando eu ia para sua sala, ela me pedia para acompanhar um desses alunos nas atividades. Nesse momento, eu sentia a mesma aflição. O aluno não conseguia memorizar o que ensinávamos. Eu tinha muita vontade de ensiná-lo a ler, mas a minha experiência era rasa demais para tal ambição.

Não era só nessa turma, em outras haviam problemas muito semelhantes. As professoras sentiam-se sobrecarregadas, cansadas, estressadas, com salas lotadas e muito heterogêneas. Ao mesmo tempo, tinham que lidar com diferentes níveis de aprendizagem e diversas realidades dentro de um mesmo grupo.

Ao me formar na faculdade, nos dois primeiros anos lecionei numa escola de cultura japonesa, em São Paulo, e mais uma vez tive uma experiência muito parecida com a do estágio. Tive várias experiências enriquecedoras, alguns desafios, mas nada comparado ao vivido no meu último estágio. Trabalhávamos com turmas reduzidas, muito homogêneas em questões sociais, econômicas e culturais. Mais uma vez não

me deparava com fracasso escolar, todos os alunos conseguiam aprender tudo o que era proposto.

No segundo ano em que estava nesta escola abriu-se o concurso público para a Prefeitura Municipal de Santo André e me inscrevi, visando meramente qualidade de vida: a oportunidade de trabalhar meio período e perto de casa. Passei no concurso e no final de novembro de 2013 assumi meu cargo na prefeitura, mas no ano seguinte veio o grande divisor de águas.

Em 2014, assumi um 5º ano do Ensino Fundamental, numa escola localizada num bairro carente de Santo André. E era aquela, exatamente aquela sala que nenhum professor da unidade quis assumir, sendo destinada para alguma novata desavisada, no caso eu.

Foi um ano que só veio reforçar a inquestionável diferença das realidades pública e privada... Foi assim que conheci as diferenças inevitáveis dentro de uma sala de aula e me interessei pelos desafios inerentes à escola pública.

Até então, não tive contato com absolutamente nada do universo da Educação Especial. Pela primeira vez tive diante de mim um aluno com deficiência, nesse caso um aluno com deficiência intelectual. Hoje entendo que ele só era mais um entre tantos alunos que mereciam olhares diferenciados, havia outros alunos com transtornos, com sérios problemas de comportamento, e um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem e questões de vulnerabilidade. Era uma sala de uma heterogeneidade infundável.

Foi um ano bastante desgastante, pois eu, totalmente inexperiente, tinha que lidar com tantas diferenças ao mesmo tempo e contando com pouco apoio ou orientação pedagógica, pois era uma Unidade com muitos desafios, tornando a equipe gestora muito sobrecarregada e sem muitas possibilidades de nos apoiar. No entanto, eu me fortaleci muito com os demais professores, principalmente as parceiras de 5º anos que eram novas na prefeitura assim como eu. Fomos descobrindo juntas como superar tamanhos desafios.

Um caso, em especial, me marcou muito. Havia um aluno na minha turma, vou trata-lo com o pseudônimo de Breno, que me ensinou muito. Breno era um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), além de outras questões emocionais bem gritantes. Era o típico aluno rotulado pela escola inteira, do qual todas as professoras evitavam, ao máximo, ser professora. Assim que assumi sua sala, já me alertaram que a professora do ano passado tinha desenvolvido a

Síndrome do Pânico por causa dele. Ela se afastou por esse motivo ao longo do ano. Enfim, era um desafio assustador o que me esperava.

De fato, não tinham exagerado em nada! Era um aluno muito instável, agressivo, que ainda não tinha se alfabetizado e escondia suas dificuldades na sua indisciplina. O famoso “não quero” ao invés do “não consigo”. Ao observar que ele não se intimidava com broncas e idas à diretoria, não havia nenhuma figura que ele respeitasse na escola, percebi que o caminho não seria de enfrentamento, mas sim de acolhida. E assim segui, com muita dificuldade, na busca de trazê-lo para perto de mim.

Na época eu estudava teatro e aplicava muito da arte cênica nas minhas aulas. Foi aí que vi um caminho para desenvolver outras habilidades nele, principalmente sociais. Por ele ser um aluno muito agressivo e instável, seus amigos eram muito distantes e, muitas vezes, tinham medo dele.

Num certo dia, seu pai foi buscá-lo mais cedo (ele vivia apenas com o pai e dois irmãos). Foi indescritível quando falei para o pai se ele podia aguardar mais um pouco pois íamos apresentar uma peça e o Breno era nosso ator principal. O olhar do pai brilhou, pois pela primeira vez ele sentiu que seu filho tinha um espaço na escola e que era acolhido. Logo em seguida, o Breno saiu fantasiado da sala, pedindo ao pai para esperar um pouco. O pai com o maior sorriso do mundo, de prontidão falou que certamente esperaria.

Minha relação com o pai se estreitou bastante, pois diferente das professoras anteriores, nunca o chamei na escola para criticar seu filho. Entendo que ele já sabia das questões que o Breno trazia. Ele já era um pai esgotado, que trabalhava, cuidava da casa, dos filhos, levava o Breno para a terapia e nunca tinha um retorno positivo da escola. Sendo assim, eu aguardava apenas a reunião de pais para falar com ele, e assim íamos conversando sobre o Breno ao longo do ano, pensando em maneiras de ele ir se desenvolvendo.

Como já mencionado, o Breno era um aluno instável e agressivo. Por conta disso, quando tínhamos saídas pedagógicas sempre pedia para o pai ir junto para eu ter uma segurança maior. Eu sempre ia sozinha, sem acompanhamento de alguém da direção, era uma responsabilidade gigante para alguém recém-formada.

Resumindo, consegui me aproximar muito do Breno, chegamos ao final do ano com uma relação muito respeitosa e amigável. Não consegui ensiná-lo muito em relação aos conteúdos, pois ele era apenas um entre tantos desafios na minha turma, diante da minha pouca experiência. Mas consegui que ele se visse como um sujeito, que desenvolvesse suas habilidades sociais, a noção de respeito e empatia. Às vezes, o que os alunos precisam aprender não está na expectativa da escola ou do professor sobre o que se almeja ensinar, precisamos ter essa escuta sobre suas reais necessidades.

Naquele ano ficou claro para mim a função social da escola, o quanto ela deve oportunizar o desenvolvimento do sujeito como um todo, como indivíduo que merece ser olhado, respeitado e reconhecido em suas diferenças. Assim, segui meus anos de prefeitura, cada vez mais tendo que lidar com as diferenças em sala de aula e muitas vezes aprendendo mais do que ensinando. Minha angústia maior era como atingir todos os alunos, como oportunizar que todos tivessem o mesmo acesso aos objetos de aprendizagem.

Anos depois entrei para a Gerência de Educação Inclusiva, na função de Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI). Ao acompanhar os professores que têm alunos com deficiência em sua sala, vejo como o reconhecimento da diferença fica muito marcado para o aluno com deficiência, sendo os demais colocados em um nicho de padronização. Parece que para o aluno com deficiência o professor tem um olhar diferenciado, mas para os demais ele segue trabalhando de forma padronizada. Este é um problema que me inquieta.

Tanto essa estrutura, que faz com que os professores tenham dificuldade em lidar com a individualidade de cada aluno em seu processo de aprendizagem, bem como a falta de conhecimento de abordagens que podem auxiliá-los no processo inclusivo são realidades que vêm me inquietando muito. Por isso, acredito que o Design Universal para a Aprendizagem possa contribuir para que os professores venham a pensar propostas mais inclusivas. Ele pode facilitar o trabalho ao reconhecer a variabilidade da turma, ao considerar todos e cada um, garantindo ao máximo que os sujeitos possam ser reconhecidos e respeitados em suas diferenças e possam, de fato, ter direito à igualdade de oportunidades para aprenderem juntos.

**Figura 1 - Reencontro com o aluno Breno e seu pai em 2016, em uma apresentação minha, onde estudava teatro.**



Fonte: Arquivo da própria autora, 2016.



## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil há marcos legais, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que dispõem sobre o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado no ensino regular, de forma transversal. Essas garantias são imprescindíveis para favorecer o acesso do aluno com deficiência à modalidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas regulares.

Importa, portanto, afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases N. 9394/96 define a Educação Especial como uma modalidade oferecida preferencialmente no ensino regular, sendo destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação, de 2014, é possível verificar a preocupação com a universalização do ensino ao público-alvo da educação especial, sendo que a meta 4 estabelece a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado no ensino regular. Segundo a estatística apresentada no site do atual PNE (BRASIL, 2014), em 2020 constata-se 85,8% dessa população frequentando a escola regular.

A presente pesquisa se debruçou nas escolas regulares municipais da região do Grande ABC paulista, no entanto, vale ressaltar que houve algumas alterações durante o seu percurso, começando pelo campo escolhido, que inicialmente era apenas o município de Santo André, na região do Grande ABC. Essa mudança automaticamente alterou outras questões, como os sujeitos e conseqüentemente o produto, mas manteve seu objetivo geral. No capítulo reservado ao detalhamento da metodologia, serão elucidados esses pontos.

Sendo assim, contou-se com o campo de pesquisa composto por escolas municipais do Grande ABC Paulista, onde atuavam os sujeitos de pesquisa. Essas Unidades Escolares lidam com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. Para tanto, os profissionais contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio a todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, em seu processo de inclusão no ensino regular.

Lidar hoje com essa realidade é vivenciar os desdobramentos desses marcos legais que foram decisivos para a inclusão desse grupo na escola regular. No entanto, esse não é o único grupo, antes marginalizado, que consegue ter acesso ao ensino comum. Muitos são os diferentes sujeitos que hoje compõem a escola pública, tornando-a irreversivelmente plural.

Essa pesquisa volta-se para o campo da educação especial e inclusiva partindo de casos de salas de aula onde há alunos com e sem deficiência, pois entende que todos os sujeitos precisam de um olhar diferenciado sobre seu processo de aprendizagem. Esta investigação se fundamenta, portanto, no paradigma da educação inclusiva, trabalha com os princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), especialmente considerando o conceito da variabilidade das redes neurais de aprendizagem e as demandas da consideração desse conceito para o ensino inclusivo, que nos remete a questões intra e interpessoais a serem consideradas quando se respeita as diferenças dos aprendizes<sup>1</sup>.

As diferenças são intrínsecas ao sujeito, por isso devem ser vistas e valorizadas no planejamento das práticas educacionais. Embasada nessa perspectiva, surge a nossa questão investigativa: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas?

Nosso desafio está para além do estar, há que se considerar como proporcionar igualdade de condições de aprendizado para todos os sujeitos. Nossa hipótese é que um olhar sobre a variabilidade dos aprendizes, desde o planejamento, pode desfocar a visão sobre aquele com deficiência na perspectiva médica. Tratar do tema variabilidade para um ensino sem barreiras é oportunizar aos docentes a constatação de que o fracasso escolar do aprendiz não se dá por conta de suas características particulares, mas sim por causa dos entraves encontrados nas propostas oferecidas a ele.

Importa, portanto, que a professora ou professor busque novas soluções para atender às especificidades de seus aprendizes, sempre reconhecendo-o como sujeito, sabendo que não há receitas ou fórmulas, pois todos os aprendizes têm suas potencialidades e dificuldades que precisam ser reconhecidas, primeiramente. Isso não quer dizer que as professoras irão buscar uma classe homogênea. Pelo contrário,

---

<sup>1</sup> O termo aprendiz será tratado aqui em substituição ao termo aluno, pois é assim a nomenclatura pautada na literatura sobre o Design Universal para a Aprendizagem.



o reconhecimento da variabilidade demanda valorizar as especificidades dos aprendizes e oportunizar a todos o acesso à educação escolar.

O objetivo geral desta investigação é compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Já os objetivos específicos são:

- Verificar, sobre a ótica das professoras, como a concepção dessas profissionais acerca da variabilidade dos aprendizes interfere em suas práticas pedagógicas;
- Promover a problematização dos desafios enfrentados pelas professoras para um ensino inclusivo, em diálogo com os princípios do Design Universal para a Aprendizagem, junto a professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Construir, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, uma situação de aprendizagem, fundamentada no conceito de variabilidade proposto pelo Design Universal para a Aprendizagem.

Tendo em perspectiva a pergunta investigativa e esses objetivos, a pesquisa se apoiará nos estudos de alguns pesquisadores do campo da educação inclusiva e do DUA.

Segundo Mantoan (2015), ao pensar numa educação para todos temos que levar em consideração as diferenças, mas em processos educacionais que garantam a igualdade de direitos para todos. Isso nos remete a uma linha tênue com a qual precisamos tomar muito cuidado, não podemos cair na cilada de diferenciar para excluir e nem igualar a ponto de desconsiderar a peculiaridade de cada aprendiz.

Nos termos de Nunes e Madureira (2015), as professoras e professores se percebem diante do desafio de buscar novas soluções para atender às especificidades dos aprendizes e buscam suporte para o planejamento de práticas mais inclusivas. Eles entendem que o DUA, ao considerar as variabilidades interna e externa do aluno, contribui com uma proposta que considera o diferenciar para incluir e pode apoiar professoras e professores no ensino inclusivo. Somente respeitando as diferenças é que se pode pensar nas reais possibilidades de um trabalho pedagógico inclusivo.

Esta proposta investigativa se apoiou, portanto, no estudo das políticas para a educação inclusiva no Brasil e também no pensamento de diversos autores que têm contribuído com a aproximação ao paradigma da inclusão ao Design Universal para Aprendizagem. Podemos citar: David Rose, com as produções do CAST (Center of Applied Special Technology), Elizabete Cristina Costa-Renders e Ana Paula Zerbato, com as publicações nacionais, e Clarisse Nunes e Isabel Madureira, como referências de publicações em Portugal. Esses autores irão nos subsidiar na discussão dos conceitos de variabilidade e DUA.

Maria Teresa Égler Mantoan nos apoiou ao falarmos sobre educação inclusiva e o direito à educação escolar que deve ser garantido para todos os sujeitos. Boaventura de Souza Santos apoiou a pesquisa na problematização das monoculturas, as quais entendemos que estão também presentes nas escolas e precisam ser superadas para a garantia da educação inclusiva.

Nesse cenário se coloca a relevância desta pesquisa, uma vez que há pouquíssimas pesquisas brasileiras que discorrem sobre o tema Design Universal para Aprendizagem como suporte para o planejamento. Nas pesquisas correlatas não foram encontrados textos que tratam do termo variabilidade de forma explícita, é um conceito que é apresentado dentro das pesquisas referente ao DUA. Isso torna o termo variabilidade pouco familiar entre nossas professoras. Ao elucidar esse conceito esta pesquisa poderá contribuir para uma educação mais inclusiva, ajudando eliminar as barreiras no ensino e criando as condições para a acessibilidade curricular.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se deu de forma aplicada, pois foi realizada de maneira prática com as professoras na rede de ensino pública. Tem um viés intervencionista, porque buscou atuar sobre os processos de ensino e aprendizagem com base em instrumentos de pesquisa que combinam a pesquisa narrativa (ouvindo professores) e a pesquisa de desenvolvimento (construindo um objeto de aprendizagem inclusivo).

Vale ressaltar que foi realizada dentro do contexto pandêmico da COVID-19. Quando iniciamos a pesquisa em campo, os aprendizes estavam retornando gradualmente para as aulas presenciais. Pudemos constatar, dessa forma, alguns reflexos que a pandemia trouxe para esses sujeitos.

## **2 PROBLEMATIZANDO A MONOCULTURA NO ENSINO**

Ao se referir à inclusão escolar como um tema a ser tratado, automaticamente se reconhece que a escola ainda é um espaço excludente. Neste capítulo, busca-se problematizar porquê a escola ainda não é um espaço para todos.

Talvez na questão do acesso ela tenha avançado bastante, afinal em um curto período houveram marcos regulatórios decisivos que garantiram que a escola se tornasse um espaço em comum, por direito. No entanto, importa considerar que o estar neste ambiente e ter igualdade no acesso à aprendizagem nem sempre caminham juntos.

Ao longo da história, a escola se tornou (e ainda hoje se revela) um espaço com dificuldades em reconhecer os diferentes sujeitos, onde se exclui quem não corresponde ao ideal imaginário de aluno. Isso implica cada vez mais num ensino padronizado, e é sobre esse contexto que discorreremos a seguir.

### **2.1 Políticas de Educação Inclusiva**

Pensar na escola contemporânea é pensar em inúmeros desafios que ainda necessitam ser superados. Trataremos de um deles a seguir, que é a inclusão dos alunos no espaço escolar.

Ao nos depararmos com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, encaramos um fato: assegurar o acesso do aluno com deficiência não traz nenhuma garantia da sua efetiva inclusão. Pelo contrário, sua presença provoca a reflexão do quanto a escola precisa se reinventar para garantir os direitos de aprendizagem, superar lógicas excludentes e promover de fato uma educação libertadora.

A década de 1990 marca um momento promissor, que visava uma escola para todos. Nele foram criados inúmeros documentos, decretos e leis que passaram a assegurar essa mudança de visão na educação. Neste momento serão apresentados alguns dos marcos que embasaram esse novo olhar sobre a educação, apontando como a educação inclusiva e a educação especial passaram a ganhar espaço nas escolas regulares.

É necessário, portanto, resgatar um pouco do percurso histórico que fez com que a Educação Especial chegasse nas escolas regulares. Esse com certeza é um marco na ruptura de uma visão excludente perpetuada há um longo tempo dentro dessas escolas.

Primeiro, há que se considerar que antigamente as escolas especiais eram substitutivas à escola regular, levando os alunos com deficiência para fora desse espaço que deveria ser comum a todos. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva resgata esse contexto:

A escola especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados em testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p.6).

É notável como a educação por muitos anos se pautava numa perspectiva médica quando se referia ao sujeito com deficiência, trazendo um olhar patológico sobre ele, vendo-o como alguém reduzido ao seu diagnóstico e não o considerando como sujeito social.

Essa visão determinista, considerando o diagnóstico como ponto de chegada e não como ponto de partida, ou seja, concebendo que o sujeito está reduzido a uma condição biológica, perpetuou por décadas na educação. Sendo assim, ele era visto como alguém sem condições de estar com os demais em sociedade, tendo sua exclusão reforçada por sua condição.

Na década de 1990 passam a surgir os primeiros passos voltados para uma escola inclusiva, através de políticas públicas e marcos regulatórios. Em 1994 surgiu a Política Nacional de Educação Especial, que de uma maneira totalmente integracionista considera a presença do aluno com deficiência nas salas regulares de ensino, como indica o documento:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p.19).

Trata-se de um documento explicitamente integracionista, apesar de muito distante de um modelo inclusivo, porém mostra o começo de uma mudança de mentalidade ao considerar a presença do aluno com deficiência no ensino regular.

O que fica muito forte da concepção integracionista é o fato dela considerar que é o aluno o responsável por se adequar ao espaço escolar, ele é o responsável por se adaptar ao ambiente, não cabendo à escola nenhum esforço ou responsabilidade em mudar seu espaço e concepção para atender ao sujeito com qualidade e garantir um processo de aprendizagem efetivo.

Essa é uma mentalidade que ainda se faz muito presente nos contextos educacionais, uma vez que há uma espécie de culpabilização do sujeito por não aprender. A escola resiste em reconhecer que não está ensinando, mas sim trazendo o apontamento para o aluno de que ele é o sujeito que não aprende.

Essa mentalidade precisa ser superada. É urgente o reconhecimento de que não basta o sujeito estar, ele precisa fazer parte do todo, ser de fato sujeito integrante daquele coletivo. A Declaração de Salamanca na mesma época já trazia esse olhar, esclarecendo que a educação inclusiva tem que ocorrer de forma oposta a essa concepção integracionista, defendendo que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade (ONU, 1994, p.5).

Mais tarde surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trouxe um novo olhar sobre a educação, chamando a responsabilidade para a escola de se adaptar para atender ao público da educação especial. O artigo 59 da Lei nº 9.394/96, indica que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender a esses alunos.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, traz um outro marco importante, no artigo 24, ao prever que os estabelecimentos públicos devem ofertar de maneira obrigatória e gratuita a educação especial. Traz também no mesmo

artigo um outro marco muito importante, ao garantir que “a inclusão, no sistema educacional, da escola especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”.

Essa transversalidade é também referenciada na Declaração de Salamanca em que menciona:

Políticas nacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência (ONU,1994, p.7).

A transversalidade da Educação Especial no ensino regular é uma conquista muito importante para a Educação, pois coloca em xeque, para todos os envolvidos, o quanto a escola grita por transformação.

Não é mais possível se pautar numa Educação que acredita que os sujeitos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo e que as diferenças em sala de aula simplesmente não existem. A presença do aprendiz com deficiência em sala regular inevitavelmente provoca mudanças nas práticas e espaços escolares.

No entanto, a escola não pode focar apenas nas especificidades dos aprendizes público da educação especial e colocar todos os demais num nicho de padronização. Pelo contrário, assim como os sujeitos com deficiência, todos devem ter suas diferenças consideradas e suas especificidades respeitadas.

É nessa perspectiva que a Educação Inclusiva se pauta, na consideração de todas as diferenças no ambiente escolar: deficiências, dificuldades de aprendizagem, aspectos étnicos, de gênero, econômicos e culturais, enfim, a Educação Inclusiva defende uma Educação para todos, sem exceção.

Sendo assim, a pesquisa se debruça sobre todos os alunos em seu processo de aprendizagem, pois segundo Mantoan (2015, p.28): “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Mais do que garantir o acesso, a escola precisa ser o lugar que reconheça a igualdade e a diferença como valores indissociáveis para todo ser humano. Há que se assegurar que os contextos de aprendizagem considerem que todos tenham igualdade para aprender com suas diferenças.

## 2.2 As monoculturas reproduzidas na escola

Há que se considerar que o direito a uma educação inclusiva de fato, ou seja, que considere todos os sujeitos em seu contexto de aprendizagem, é algo claramente garantido por lei. No entanto, as escolas insistem em constituir em seu interior ambientes monoculturais, em que se espera que todos aprendam da mesma forma, no mesmo espaço e tempo.

Ao considerar essa homogeneização dos processos, automaticamente as individualidades são anuladas, indo então de encontro ao que se espera de uma educação de fato inclusiva. Para pensar em como superar essa lógica excludente é necessária antes a compreensão de como se dão essas mentalidades monoculturais.

Primeiramente, não há como discutir inclusão/exclusão escolar sem contextualizá-la socialmente, pois ela é um produto social. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos traz uma perspectiva sobre a construção de uma lógica dicotômica de poder, que inevitavelmente será reproduzida na escola em relação à construção de uma hegemonia vigente.

Santos (2007) entende as monoculturas como produções sociais de poder em que ao privilegiar uma parcela social visando sua hegemonia, automaticamente produz a inexistência de quem se contrapõe a ela:

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2007, p.9).

Deve-se considerar o pressuposto de que há uma “humanidade” vigente, ou seja, um grupo social marcando o curso a ser considerado universal na sociedade. Dessa forma, tendo clareza de que haverá sempre um grupo determinante, indicando o que deve ser considerado e descartado socialmente, há que se reconhecer como se dará essa lógica no ambiente escolar.

Tendo claro que a escola acaba sendo um lugar de reprodução de lógicas sociais, se existem indivíduos excluídos na sociedade automaticamente eles serão excluídos no espaço escolar. Assim, se faz necessário compreender um pouco sobre

essas mentalidades sociais excludentes que acabam sendo reproduzidas nos espaços escolares, inevitavelmente.

Essas reduções eurocêntricas produzem o que Santos define como sociologia das ausências. Quando a não existência dos sujeitos é de fato, produzida:

São várias as lógicas e os processos através dos quais os critérios hegemônicos de racionalidade e de eficácia produzem a não-existência do que não cabe neles. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (SANTOS, 2004, p.14).

Santos defende que essa relação de poder provoca a inexistência de alguns indivíduos dentro da sociedade através das monoculturas, que são conceitos provenientes da sociologia das ausências, definidos pelo autor como: monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura do universal e do global e, por fim, a monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista (SANTOS, 2004).

Dessa forma, a sociologia das ausências revela as lógicas que dão lugar às monoculturas presentes na sociedade e que podem facilmente ser observadas, sendo reproduzidas dentro das instituições de ensino.

A monocultura do saber “leva à não existência de diferentes saberes e cultura pela via de uma epistemologia hegemônica fundamentada na razão indolente” (COSTA-RENDERS, 2012, p.35), em que a escola tende a favorecer e considerar um único saber em detrimento de outros, considerando-o superior.

Essa monocultura pode ser facilmente entendida quando há a consideração de um único meio de valorização de conhecimento, científico e cultural. Geralmente esses saberes tão valorizados são oriundos de um reducionismo hegemônico. Tal perspectiva também tem se colocado na escola, onde saberes e sujeitos têm sido invisibilizados.

A definição de cultura pode muito bem exemplificar e ser expandida para a monocultura do saber, ao considerar o seguinte pressuposto:

A ideia de cultura, num dos seus usos mais comuns, está associada a um dos domínios do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade, a cultura, neste sentido, assenta em critérios de valor, estéticos, morais e cognitivos, que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença



cultural ou especificidade histórica dos objectos que classificam (SANTOS e NUNES, 2004, p.20).

Nessa lógica, tudo o que difere daquilo apresentado como saber/cultura ideal é inexistente, sendo declarado como objeto de ignorância ou incultura. Essa racionalidade só pode ser superada pelas ecologias, também definidas e defendidas por Santos. Na ecologia dos saberes parte-se do princípio da incompletude ao considerar que todos os saberes são válidos, não cabendo reducionismos de uma única lógica, e sim abertura para debates epistemológicos entre diferentes conhecimentos. Santos (2004, p.18), define que:

A ideia central da Sociologia das Ausências a este respeito é que não há ignorância em geral nem conhecimento em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo conhecimento é a superação de um conhecimento particular.

Entendemos que é possível aproximar esse pensamento à seguinte premissa Freireana: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2019, p.50). A ecologia dos saberes vem ao encontro dessa concepção a partir do momento que defende que todos os sujeitos trazem conhecimentos consigo e possuem outros a serem compartilhados.

Nesse princípio é possível se debruçar sobre como essas racionalidades são refletidas em sala de aula. Quando falamos de inclusão escolar, estamos falando não só de incluir diferentes sujeitos, mas além disso, incluir seus diferentes saberes, e então passam a surgir as primeiras tensões entre reconhecer as diferenças em sala de aula.

É muito mais visível esse processo, sobretudo quando se trata da inclusão de sujeitos com deficiência no contexto escolar. Segundo Costa-Renders (2012, p.55):

[...] as pessoas com deficiência dão sua contribuição à educação do futuro, rompendo as monoculturas do viver e saber, quando, pela inclusão no sistema regular de ensino, elas partilham seus saberes diferentemente sábios com a sociedade.

A inclusão de forma geral, seja de pessoas com ou sem deficiência, provoca a estrutura escolar, trazendo um convite para mudanças no seu interior e ao refletir

sobre as monoculturas fica evidente o quanto elas são entraves concretos para o rompimento de lógicas excludentes.

Uma outra monocultura a ser relacionada entre sua percepção social e seus reflexos na sociedade é a monocultura do tempo linear. Essa monocultura defende que a história tem um sentido único, como esclarece Santos (2004, p.15):

[...]é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência ao descrever como atrasado (pré-moderno, subdesenvolvido, etc.) tudo o que é assimétrico em relação ao que é declarado avançado.

Ao partir desse pressuposto, é possível observar de forma implícita (e às vezes até explícita) como essa lógica se reproduz nas instituições de ensino ao considerar um ritmo único de aprendizagem no qual há um padrão pré-estabelecido, pois define aqueles que estão à frente e os que estão atrás. Assim, não consideram as individualidades e os diferentes tempos no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos. Esse fator é muito gritante na inclusão escolar, quando indivíduos que, por conta de suas especificidades, não acompanham os demais acabam sendo invisíveis nesse processo, ou seja, excluídos.

Essa, de fato, é uma mentalidade que precisa ser superada para que não haja padrões de temporalidade a serem seguidos e sim um novo olhar sobre a concepção do tempo para incluir efetivamente todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, como defende Costa-Renders (2012, p.127):

A inclusão educacional exige uma nova relação entre tempo cronológico (chronos) e tempo vivido (kairós), onde haja espaço para o devir que respeita as diferenças humanas dando tempo ao sujeito aprendente. Todavia, isto requer uma universidade que não tenha pressa.

A autora se refere às universidades, mas é uma concepção que deve ser seguida em todas as instâncias e modalidades de ensino, em que seus sistemas não tenham pressa nesse processo, pois o tempo dos indivíduos precisa ser vivido e respeitado.

Reforçar as diferenças excluindo quem traz conhecimentos diferentes, ou quem aprende em tempos diferentes, entre outras situações, é não reconhecer sujeitos em sua totalidade e assim naturalizar suas diferenças.

Assim se constrói a monocultura da naturalização das diferenças. Essa monocultura consiste em “distribuir as populações segundo categorias que naturalizam hierarquias” (SANTOS, 2004, p.15). Essa monocultura é percebida quando constatamos o quanto a escola busca a todo tempo normalizar os sujeitos, na tentativa de levá-los a uma hierarquia classificatória que objetiva determinar quem é igual e quem é diferente.

Essa monocultura se faz presente de maneira muito significativa no ambiente escolar, pois a escola é um espaço de padronização. Todos que diferem de um padrão já definido ou que não alcançam seu currículo prescritivo passam a ser colocados em nichos: os que não aprendem, os com deficiência, os já sentenciados pelo meio em que vivem, os que não querem aprender, entre outros.

Transfere-se assim a responsabilidade para o aprendiz, atribuindo o fato de que ele não aprende por algum motivo intrínseco à sua condição, naturalizando a questão de se ter sujeitos que não aprendem num lugar voltado para a aprendizagem. Assim se normaliza a dicotomia dos que aprendem dentro do padrão pré-estabelecido e de quem está fora dele. No entanto, não cabe mais essa mentalidade trazida pela lógica homogênea da globalização, a diferença tem que passar a ser reconhecida como direito.

Não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Temos o direito de ser, sendo diferentes e, como nos afirma Pierucci (1999), se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em quereremos ser também diferentes de direito (MANTOAN, 2013, p.30).

O reconhecimento das diferenças trazendo um olhar para as individualidades de modo a não hierarquizá-las é um caminho que a sociedade e a escola precisam conduzir. No entanto, nos preocupa quando essa marcação das diferenças é normalizada em documentos nacionais como, no caso, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vale ressaltar, primeiramente, que de forma geral o documento trata do sujeito com deficiência de forma muito rasa, não se aprofundando em reflexões e propostas que visam de fato um processo de educação mais igualitário e inclusivo. O que chama a atenção é quando o documento propõe uma “diferenciação curricular” para esses sujeitos.

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 (Lei nº13.146/2015) (BRASIL, p.16, 2018).

Nesse trecho há duas considerações muito importantes a serem feitas. Primeiro, o documento estabelece um grupo (alunos com deficiência) que precisa ter um currículo diferente. Isso é muito sério, pois reduz todo um grupo a não garantia de acesso ao currículo comum, pois pressupõe, pela sua condição, uma justificativa para essa diferenciação. Em nenhum momento traz para as instituições de ensino a responsabilidade de garantir condições igualitárias de acesso, justificando, dessa forma, que se o sujeito não consegue atingir o previsto para todos ele terá então um currículo diferente.

Outro ponto a trazer muita preocupação é o fato de referenciar a Lei Brasileira de Inclusão como um marco legal que defende essa diferenciação, sendo que isso não procede. Na realidade a LBI, no seu inciso III do artigo 28, defende, em relação ao acesso curricular, o:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

É muito alarmante um documento como a BNCC trazer tantos equívocos em seu interior. Já a LBI aponta o que todos que defendem uma educação inclusiva visam: encontrar meios que viabilizem o acesso de todos os sujeitos ao currículo comum trabalhado nas escolas regulares. Incluir se trata de alargar possibilidades de acesso a esse currículo ao aprendiz, e não de negá-las, diferenciando-o.

Mais uma monocultura a se considerar é a dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista, que traz uma lógica mercadológica em que o valor dos sujeitos está relacionado a sua capacidade de produção e lucratividade.

Essa lógica cria não existências, uma vez que “a improdutividade significa esterilidade: aplicada ao trabalho significa, “populações descartáveis”, preguiçosas, desqualificadas profissionalmente, ou sem habilitações adequadas” (SANTOS, 2004, p.17). Ela também tem sido fortemente refletida e reforçada nos meios escolares,

quando temos uma educação que se preocupa com a formação dos sujeitos para essa lógica de mercado.

A BNCC traz essa lógica quando defende o desenvolvimento das dez competências gerais, onde:

[...]competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p.8, 2018).

Partindo do pressuposto de que se trata de um documento de base a nível nacional, identifica-se não só neste momento, mas no seu decorrer, essa preocupação com a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. O que acontece com os sujeitos que por algum motivo não se encaixam nessa lógica mercadológica?

Considerando mais uma vez os sujeitos com deficiência, será que todos aqueles inseridos nas escolas regulares conseguirão ter sua formação voltada para esse fim? Se durante seu percurso educacional não se enquadrar nesse destino esperado, ele será um ser inexistente, tanto para a escola quanto para a sociedade? Provavelmente sim. Assim acabam sendo tratados esses sujeitos:

[...]às objetivações socialmente impostas às pessoas com deficiência, quando estas assumem maneiras desqualificadas de existir na sociedade, na forma de ignorante, quando as limitações funcionais tornam-se impedimento para aprender; residual, quando a segregação torna-se uma forma de esconderijo do anormal; inferior, quando a deficiência naturaliza dicotomias hierárquicas; local, quando a barreira legitima o isolamento; improdutivo, quando o sistema assistencialista-caritativo impossibilita a contribuição social destes sujeitos (COSTA- RENDES, 2012, p.114).

Ao considerar o processo de reconhecimento das diferenças que se dá ao incluir diferentes sujeitos no ambiente escolar, considera-se também a emergência de conhecer a eles e seus saberes no processo de aprendizagem.

A sociedade atual se encontra num momento de diversas tensões que podem ser observadas em lutas sociais das mais diversas, exigindo o reconhecimento de direitos coletivos e cidadanias plurais que reconheçam as diferenças já apresentadas à sociedade:

Essas tensões estão no centro das lutas de movimentos e iniciativas emancipatórias que, contra as reduções eurocêntricas dos termos matriciais (cultura, justiça, direitos, cidadania), procuram propor nações mais inclusivas e, simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana (SANTOS; NUNES, 2004, p.19).

Assim, há a definição de uma outra concepção, que é a Sociologia das Emergências. Ela é uma resistência a essa lógica hegemônica, que vem para superar a racionalidade, identificar e ampliar o que está velado, tornando-o tendência, como possibilidade, potencialidade e superação dessa não-existência: “a sociologia das emergências visa ampliar simbolicamente as possibilidades de futuro que residem, em forma latente, nas experiências sociais concretas” (SANTOS, 2004, p.27).

Dessa forma, é possível concluir que, por mais que tenhamos marcos regulatórios voltados para a inclusão escolar, há uma sociedade excludente e monocultural defendendo essa lógica em seu interior. Por isso, se faz necessário o reconhecimento de sociologia das emergências, pois traz a proposta de superação a cada monocultura que está na emergência da racionalidade cosmopolita.

Por mais que haja a intenção de direcionar a sociedade para um viés hegemônico, essa hegemonia não se sustenta, pois o ser humano é plural e não monocultural. A sociedade sempre estará em resistência a essas mentalidades, uma vez que o reconhecimento das diferenças intrínsecas ao ser humano sempre será uma pauta legítima a ser defendida.

### **2.3 O Design Universal para Aprendizagem para uma Educação para Todos**

Tendo em mente as questões já discutidas até o momento, é preciso considerar a necessidade de uma nova abordagem para o processo de ensino e aprendizagem na qual se reconheça que todos os indivíduos são diferentes e mediante suas diferenças são capazes de aprender e se desenvolver e, dessa forma, rompendo qualquer modelo de ensino que acredite numa aprendizagem com processos homogêneos para todos.

Deve-se considerar que:

Temos dificuldade de incluir todos nas escolas porque a multiplicidade incontrolável e infinita de suas diferenças inviabiliza o cálculo, a definição desses sujeitos, e não se enquadra na cultura de igualdade das escolas (MANTOAN, 2013, p.32).

A inclusão traz a percepção da escola como um lugar que grita por urgentes mudanças, pois nela se vive a constante tensão de lidar com as diferenças, em um ambiente que insiste em promover a igualdade no tratamento.

Nessa perspectiva, o Design Universal para a Aprendizagem vem ao encontro das necessidades hoje apresentadas em sala de aula e com desafios a serem superados como, por exemplo, o grande desafio da inclusão na defesa de uma escola para todos.

O DUA é um conceito surgido na década de 1990, com um grupo de estudiosos norte-americanos que fundaram o CAST (Center for Applied Special Technology) e desde então vem contribuindo com produções e pesquisas sobre o tema. Nos termos de Zerbato:

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (2018, p.56).

Sendo assim, o DUA convida os professores a mudarem sua visão sobre os espaços e meios de aprendizagem, mostrando a necessidade de currículos sem barreiras que limitem o acesso dos alunos à informação, capacidade de expressar conhecimento e oportunidade de se envolver na aprendizagem. Se um currículo não estiver totalmente acessível desde o início, nem todos os sujeitos serão capazes de desenvolver completamente a respeito de seus objetos de aprendizagem.

O DUA, portanto, apresenta-se como uma abordagem curricular que vem apoiar professoras e professores com intenção de trabalhar com o currículo acessível. Para tal, apoia-se em três princípios, a saber:

*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 (ROSE et al., 2014, p.5).

Segundo Strangman et al., (2004), o Design Universal para a Aprendizagem é uma estrutura teórica desenvolvida por CAST para orientar o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que representam materiais de formas flexíveis e oferecem uma variedade de opções para os alunos compreenderem informações, demonstrarem seus conhecimentos e habilidades e ficarem motivados a aprender. O conceito do DUA foi inspirado no movimento do design universal na arquitetura. Esse movimento exige o desenho de estruturas que antecipem as necessidades dos indivíduos com deficiência e as acomodem desde o início.

Estruturas projetadas universalmente são, de fato, mais utilizáveis por pessoas com deficiência, mas, além disso, oferecem benefícios imprevistos para todos os usuários. Cortes de meio-fio, por exemplo, têm a finalidade de facilitar a viagem de pessoas em cadeiras de rodas, mas também são benéficos para pessoas que empurram carrinhos de bebê, crianças pequenas e até mesmo o andador comum. E assim, o processo de design para indivíduos com deficiência levou a uma usabilidade aprimorada para todos (STRANGMAN, 2004, p.15).

Dessa forma, o DUA busca trazer um novo olhar para o currículo escolar, que é apresentado de forma prescritiva, prevendo moldes de abordagem homogênea, portanto não se apresenta de forma flexível para atingir todos os aprendizes. Mediante esse modelo, é cada vez mais comum encontrarmos educadores com práticas monoculturais de ensino e aprendizagem, pautados em estratégias, meios e materiais únicos e enrijecidos em que se exclui boa parte dos aprendizes não adaptáveis a esses recursos. É nesse contexto que o DUA se faz necessário.

Contudo, as crianças com experiências culturais diferentes, muitas vezes, não dominam o código cultural dominante e demandam o oferecimento de múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento no percurso escolar. O DUA vem ao encontro desta demanda curricular, exigindo o reconhecimento da diversidade como um valor pedagógico (COSTA-RENDERS et al., 2020a, p.8).

Isto posto, há de se considerar um currículo acessível, em que não se considere uma única forma de aprender e ensinar. Afinal, quando falamos de inclusão escolar a escola é a principal responsável por oferecer oportunidades de acesso para todos os alunos, é ela quem deve se adaptar ao aprendiz, alargando possibilidades de oferta para esse alcance.

Ao falar num currículo acessível, é difícil pensar suas possibilidades dentro de um currículo prescritivo, afinal:



Um currículo prescritivo trabalha por meio dos padrões de reprodução social, com base na permanência de determinado capital cultural como hegemônico. Portanto, o currículo prescritivo é inadequado para a educação inclusiva por não ser aberto às diferenças culturais e à variabilidade de aprendizes (COSTA-RENDERS et al., 2019, p.6).

Pautando-se na perspectiva inclusiva é inviável pensar num currículo enrijecido, que não permita ser flexível para atender a variabilidade dos aprendizes em seu processo, ressignificar o tempo e o espaço e alargar meios e possibilidades que garantam a todos o acesso a um currículo comum. Vale considerar que:

Aprender e crescer na diferença, sem hierarquizar sujeito ou saberes é um dos desafios de um currículo acessível. Quando o currículo não está aberto a alterações e os professores não estão dispostos a alterar seus planos conforme a variabilidade dos aprendizes, a prescrição se impõe e exclui (COSTA-RENDERS et al., 2019, p.16).

O DUA então se apresenta como uma abordagem inovadora e funcional para o processo de inclusão, uma vez que propõe uma abordagem curricular que atenda a todos, dentro das especificidades de cada um. Para tanto, se pauta em três princípios: múltiplos meios de representação, múltiplos meios de ação e expressão e múltiplos meios de engajamento que, segundo CAST (2021):

- Ao se referir aos **múltiplos meios de representação**, se atende às diferentes maneiras de se apresentar uma informação ou conteúdo. Os alunos diferem nas maneiras como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (por exemplo, cegueira ou surdez); dificuldades de aprendizagem (por exemplo, dislexia); diferenças de idioma ou culturais, e assim por diante, podem exigir maneiras diferentes de abordar o conteúdo. Outros podem simplesmente captar informações de maneira mais rápida e eficiente por meios visuais ou auditivos, em vez de texto impresso. Também as representações são usadas, porque permitem que os alunos façam aprendizagem e a transferência de desta ocorre quando há múltiplas conexões dentro dos conceitos, bem como entre eles.

- Os **múltiplos meios de ação e expressão** cabem no tocante a oportunizar diferentes meios para os aprendizes expressarem o que sabem. Por exemplo, os indivíduos com deficiências motoras significativas (por exemplo, paralisia cerebral),

aqueles que possuem desafios com habilidades estratégicas e organizacionais (distúrbios da função executiva), aqueles que têm barreiras de linguagem e assim por diante, abordam as tarefas de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem se expressar bem no texto escrito, mas não na fala, e vice-versa. Deve-se reconhecer também que ação e expressão requerem uma grande dose de estratégia, prática e organização e esta é outra área na qual os alunos podem diferir.

- Já os **múltiplos meios de engajamento** têm relação com as redes afetivas, e estão relacionados à motivação do aprendiz com o conteúdo abordado, os aprendizes diferem acentuadamente nas maneiras pelas quais podem se envolver ou se motivar para aprender. Alguns aprendizes são altamente engajados, pois têm espontaneidade e novidade, enquanto outros não. Assim como alguns alunos podem gostar de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com seus colegas, por exemplo.

Na realidade, não existe um meio de representação, ação e expressão ou de engajamento que seja ideal para todos os aprendizes, em todos os contextos. Fornecer várias opções para esses meios é essencial. (CAST, 2021, online)

Assim, o DUA vem como uma abordagem curricular que atende à variabilidade dos aprendizes em seus processos de ensino e aprendizagem, à medida que se reconhece a necessidade de ofertar diversos meios para atingi-los, alargando suas possibilidades. É válido considerar que:

Esta abordagem curricular busca apoiar os professores, a fim de eliminar as inúmeras barreiras encontradas no ambiente escolar, permitindo a elaboração de estratégias de acessibilidade para os educandos, com produtos e soluções educacionais que contribuam para que todos possam aprender sem barreiras. Busca-se apoiar os professores no processo de ensino aprendizagem, sugerindo meios que venham reduzir a necessidade de adaptações curriculares focadas em abordagem individual (COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020b, p.109).

Dessa forma, o DUA atua também como uma proposta facilitadora ao trabalho do professor, pois convida a pensar os processos de ensino e aprendizagem de modo que, ao apresentar um determinado conteúdo, o professor planeje múltiplos meios para atingir ao máximo todos os alunos, eliminando a necessidade de pensar propostas individuais a todos que tenham alguma especificidade a ser atendida.

Entendemos que o DUA 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 dos objetos de aprendizagem ofertados e, também, expressem-se e participem do percurso de ensino aprendizagem sem nenhuma diferenciação (COSTA-RENDERS et al., 2019, p. 4).

Ao pensar no planejamento de sua aula, o professor tem que estar aberto a reconhecer e considerar a variabilidade de seus alunos, sendo flexível ao pensar em como, o que, e por que seus alunos aprendem, ou seja, de fato considerar seus múltiplos meios de ação e expressão, representação e engajamento.

Vale ressaltar que o professor precisa estar amparado pela equipe escolar e pelo Projeto Político Pedagógico da Unidade. Educar na perspectiva inclusiva vai além de adaptações individuais, é preciso repensar os tempos, os espaços, os recursos materiais e humanos, não cabendo em hipótese alguma ao professor ser o único responsável pelo processo.

O envolvimento de todos no processo é imprescindível, por isso é necessário investir na formação continuada de professores e gestores, para que todos possam entender seu papel como sujeito nesse movimento.

Ademais, é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum (ZERBATO, 2018, p.44).

Tendo em vista que a escola como um todo deve estar envolvida no processo de inclusão de todos os indivíduos, o professor precisa ter apoio estrutural e da equipe escolar para conseguir ser um mediador. É ele quem vai fazer a articulação entre o currículo e as reais necessidades dos seus aprendizes, por isso a importância de ter um currículo flexível e uma cultura inclusiva.

Ao desenvolver essa cultura, no sentido de todos os envolvidos, direta e indiretamente, nos processos de inclusão se apoiarem para a superação de um ensino homogêneo e excludente, é que serão reconhecidas as diferenças em sala de aula e valorizadas as diferentes formas de ensinar e os diferentes meios de aprender.

O que não pode acontecer no ensino em turmas inclusivas é utilizar-se sempre da mesma estratégia ou do mesmo recurso ou do mesmo serviço para todos os alunos, pois é necessário a avaliação continuada do ensino, da

aprendizagem e dos serviços de apoio necessários para cada estudante. Quanto maior a possibilidade de se organizar o ensino com acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros, maior a chance de participação e aprendizado dos alunos (ZERBATO, 2018, p.64).

O DUA contribui no sentido de apoiar os professores a oferecer um direcionamento de como pensar no alargamento de possibilidades a serem oferecidas aos aprendizes. Desse modo, todos podem ser envolvidos, garantindo a aprendizagem de todos os indivíduos ao mesmo tempo, o que elimina as barreiras de acesso ao conhecimento.

A abordagem do DUA dialoga simultaneamente com o universal e com o individual, sendo que universalmente pode oferecer meios que alcancem a todos, tendo em vista as especificidades que cada sujeito carrega, tornando o ensino, ao mesmo tempo, individual. Essa individualidade está relacionada à consideração da variabilidade dos sujeitos, um conceito bem importante dentro da abordagem do DUA, o qual considera que os sujeitos variam tanto entre seus pares como internamente, se modificando ao longo do processo.

Isso nos remete à variabilidade, um conceito de grande relevância no DUA, que aponta para a variação interindividual e intraindividual. Há uma variedade de fontes que podem influenciar a variação individual em interessar-se, incluindo neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade e conhecimento de mundo (COSTA-RENDERS et al., 2020c, p.10).

Em relação à variabilidade externa, é mais perceptível, pois as diferenças estão postas; a escola regular, atualmente, lida com uma heterogeneidade onde não é possível serem negadas ou ignoradas as diferenças presentes em uma sala de aula. No entanto, a variabilidade interna pode passar despercebida, se não houver um olhar atento do educador em observar como o sujeito se transforma ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem.

O mesmo estudante difere em tempo e circunstância. Seus interesses mudam à medida que o aprendiz se desenvolve e ganha novos conhecimentos e habilidades, à medida que se desenvolve como criança, adolescente ou adulto. Por conseguinte, pedagogicamente, é importante despertar o interesse dos diferentes estudantes, por meios que reflitam as diferenças inter e intraindividuais (COSTA-RENDERS et al., 2020c, p.10).

Oportunizar uma educação inclusiva é um desafio e tanto para os dias atuais, pois refletindo na educação, em sua lógica reprodutora, mediante uma monocultura

dominante como a que temos hoje, fica muito difícil pensar em uma escola inclusiva que garanta de fato educação para todos.

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de perspectivar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.140).

Embora aos estudos sobre o DUA sejam iniciantes no Brasil, se faz necessário conhecer essa nova abordagem curricular como facilitadora da inclusão escolar, pois traz um olhar que faz pensar em caminhos alternativos para a aprendizagem, uma vez que oferece múltiplos meios para o aluno ter acesso ao currículo comum.

É imprescindível que essa abordagem seja conhecida entre os profissionais da educação, uma vez que eles facilitam a educação de sujeitos com ou sem deficiência, pois prevê um currículo flexível, onde todas as diferenças são consideradas e as oportunidades alargadas, a ponto de abranger o acesso curricular e aprendizagem a todos.

### **3 DIFERENÇAS E VARIABILIDADE NA ESCOLA**

Pensar numa escola para todos é considerá-la mais do que um espaço comum que todos ocupam, mas sim um espaço comum em que todos aprendam. Para essa premissa ser validada, é necessário que todos os profissionais envolvidos nesse processo acreditem primeiramente que todo sujeito aprende.

A partir desse pressuposto, cabe ao professor ofertar possibilidades diversas de aprendizagem para que o aprendiz tenha de fato acesso ao currículo através de múltiplos meios e que caminhos alternativos sejam explorados para que ele aprenda. A diferença e a variabilidade reconhecida e presente em cada sujeito precisa ser considerada e respeitada, pois só assim todos serão de fato sujeitos de seu processo de aprendizagem.

#### **3.1 A construção de uma escola para todos**

Ao se pensar numa Educação para todos há que se considerar um grande desafio vivenciado, que é o de promover uma Educação Inclusiva. Esse é um contexto que precisa ser alcançado, ao passo que todos os aprendizes tenham igualdade no acesso curricular para que de fato sejam sujeitos que aprendem e, enfim, obtenham sucesso no processo.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990), em seu artigo 3º, é defendida a universalização do acesso e a promoção da equidade, ao mencionar que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. ”

Anos mais tarde, a Declaração de Salamanca reforça esse princípio, quando declara:

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada nas crianças objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (ONU, 1994, p.8).

Conforme a escola passa a ser ocupada por pessoas (antes) marginalizadas, deixa de ser um espaço homogêneo, para dar lugar a uma pluralidade de diferenças e diversidades em seu contexto.

Essa democratização do acesso convida a escola a repensar sobre suas estruturas, pois não cabe mais considerar moldes de padronização no processo de ensino e aprendizagem e sim que as crianças aprendem de forma diferente através de suas diversidades. Os sistemas escolares, antes excludentes e elitistas, passam a ser obrigados a construir um novo olhar para o que era defendido como normal ou padrão, como esclarece Mantoan:

Se nosso objetivo é desconstruir esse sistema, temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos (MANTOAN, 2013, p.31).

Há que se considerar que o conceito de normalidade é uma construção social, como já problematizado anteriormente, resultado de uma visão hegemônica vigente. Da mesma forma que é um conceito construído socialmente também pode ser desconstruído ao passo que as diferenças passem a ocupar todos os espaços sociais a ponto de serem naturalizadas e reconhecidas como condição humana.

Partindo-se dessa perspectiva, será que a escola já não é esse ambiente precursor? Apesar do imenso desafio que essa mudança de mentalidade exige, a escola já é um espaço social com prerrogativas legais que legitimam essas mudanças.

Importantes documentos defendem a garantia de que todas as crianças aprendam juntas, como prevê a Declaração de Salamanca, em que consta: “Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (ONU, 1994, p.5).

Mediante ao alargamento do acesso, a escola se depara com sujeitos em diversas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, culturais, econômicas e linguísticas. Transversalmente a esse novo grupo inserido nas escolas, tivemos o ingresso de pessoas com deficiência, o que demanda um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a Convenção de Guatemala (1999) surge para eliminar qualquer forma de discriminação em relação à pessoa com deficiência, ao defender que:

[...]as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Como explicitado anteriormente, a inclusão de sujeitos público-alvo da Educação Especial se deu de forma processual, iniciando por um percurso em que estes eram totalmente segregados dos ambientes escolares, cabendo apenas às escolas especiais assumir a educação de maneira substitutiva ao ensino regular.

Mais tarde encontramos marcos legais que preveem a integração desses sujeitos nos ambientes comuns à aprendizagem, oferecendo a oportunidade de frequentar esses espaços mediante a possibilidade desse sujeito acompanhar as propostas ofertadas e se adaptar às estruturas oferecidas. Nesse momento histórico a escola não se sentia responsável por se adaptar ao objetivo da inclusão desses sujeitos.

Finalmente chegamos ao nosso momento atual, em que os sujeitos com deficiência possuem todo um aparato legal para estar em qualquer escola regular, independente da modalidade. Para isso, conta com o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como um apoio para sua inclusão.

[...]trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais (FÁVERO, 2013, p.15).

A presença do aluno com deficiência no ambiente escolar sem dúvida é a ruptura de um antigo paradigma educacional tradicional, onde a escola não se via como responsável pela inclusão de todos os sujeitos inseridos em seus espaços, partindo assim para um novo paradigma que busca garantir o direito à aprendizagem a todos.

A Educação Especial vem de maneira transversal trazer um novo olhar para a educação com um todo, pois convida os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo de inclusão a reconhecer outras maneiras de ensinar, flexibilizar suas



estratégias, ressignificar os tempos e os espaços, alargar as possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, esse olhar diferenciado, que é ressignificado com os sujeitos com deficiência, deve ser estendido a todos que possuem qualquer questão específica, pois:

É preciso lembrar, entretanto, que alunos com deficiência não são os únicos cujo rendimento diverge dos “padrões” comuns, principalmente quando métodos e práticas de ensino não trazem nada que contemple as diferenças em sala de aula (FÁVERO, 2013, p. 22).

Dessa forma é notável o quanto é imprescindível a escola se reinventar, se reestruturar, de modo que acolha todos os alunos e os reconheça, juntamente com professoras e professores, como sujeitos do processo de aprendizagem. Essa renovação deve reconhecer o aluno mediante suas características individuais, buscando caminhos pedagógicos para eliminar as barreiras que serão encontradas inevitavelmente nos seus processos de aprendizagem.

Incluir o sujeito público-alvo da Educação Especial é fundamental para qualquer instituição de ensino, no entanto essa cultura inclusiva não deve se limitar a isso. Esse olhar de respeito e consideração de suas diferenças deve se estender a todos os sujeitos, pois só assim teremos de fato uma escola que garanta uma Educação para Todos. É evidente que a inclusão escolar vive um impasse nos dias de hoje, pois a escola transita por essa tensão entre passado e presente, onde o passado não cabe mais. Esse modo monocultural de ensinar não condiz com a realidade diversa das escolas atuais.

Esperar que todos aprendam o que foi determinado, da mesma forma, num mesmo tempo e espaço e usando as mesmas estratégias no processo, é tornar invisíveis e excluídos quaisquer sujeitos que fujam do que se é esperado. Esse contexto escolar precisa ser ressignificado, uma vez que caminhar para a construção de uma escola para todos é um caminho inverso de qualquer contexto excludente.

As escolas precisam ser repensadas de forma estrutural, partindo do seu currículo, inclusive. Contar com contextos atrelados a currículos prescritivos e inflexíveis é ter, inevitavelmente, inúmeras barreiras em seu processo e isso precisa ser superado. Um currículo prescritivo dificilmente dará aberturas para uma

ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, pois ele próprio já determina o quê, quando e o como aprender. Superar esses espaços e tempos enrijecidos exigem uma outra concepção curricular, como o currículo narrativo.

Entendemos que a presença/reivindicação das pessoas com deficiência nas escolas está interrompendo o tempo curricular hegemônico, ao impulsionar outras temporalidades/espacialidades da aprendizagem humana. Essa é uma importante contribuição desse grupo social para a emergência de novas epistemologias nas escolas, nos termos da aprendizagem narrativa (COSTA-RENDERS et al., 2020c, p.8).

A inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino regular é de fundamental importância para promover as mudanças que precisam ser feitas, pois são eles que revelam o quanto as instituições de ensino ainda não estão prontas para lidar com as diferenças. A partir de um olhar voltado para esse indivíduo podem ser feitas mudanças macros, pois ele provoca alterações, seja nas estruturas físicas, seja nas concepções de sujeitos em seu processo de aprendizagem.

O direito de acesso ao currículo, de forma igualitária, deve ser assegurado a todos envolvidos no processo. A escola como instituição que promove aprendizagem e desenvolvimento não deveria deixar ninguém para trás ou trazer indivíduos inexistentes em seu ambiente.

Quando Santos (2004, p.48) propõe “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização”, diz muito sobre o real sentido da inclusão. A escola deve ser o lugar de igualdade de direito ao acesso e permanência e que jamais desconsidere alguém pela sua diferença.

### **3.2 Os caminhos alternativos e os múltiplos meios para a aprendizagem**

A defesa de uma escola para todos se faz cada vez mais urgente, uma vez que, mais do que considerar o ingresso de diferentes sujeitos no espaço comum escolar, há que se promover a igualdade em direito no acesso ao currículo e à promoção de conhecimento.

A escola é a principal responsável pela criação e construção de conhecimentos e desenvolvimento humano, por isso é inaceitável modelos de ensino onde há sujeitos que não aprendam. Aprender e se desenvolver devem ser as premissas básicas e fundamentais de qualquer instituição de ensino.

A inclusão de diferentes indivíduos num mesmo contexto de aprendizagem só terá significado se realmente forem oferecidas oportunidades de troca entre esses sujeitos em seus processos de ensino e aprendizagem. Eles precisam aprender juntos, por isso a luta pela superação da ideia de integrar os sujeitos apenas nos espaços escolares, e sim promover a real inclusão de todos, nesses espaços e processos.

Partiremos desse pressuposto, considerando primeiramente que o aprendiz carrega a condição de ser um indivíduo inacabado por natureza, sempre em processo de continuidade. Consideramos em seu processo de aprendizagem que ele é sempre passível de novos conhecimentos, ou seja, todo sujeito aprende e todos estão no processo de aprendizagem. Além disso, traz consigo conhecimentos resultantes de suas experiências sociais e individuais. Considerar esse aspecto nos processos de aprendizagem mostra que a interação entre os sujeitos é imprescindível.

Pautando-se na concepção histórico-cultural, trataremos do nível de desenvolvimento iminente que reforça a importância das interações no convívio social. Esse nível (*zona blijaichego razvítia*), defendido por Vygotsky, é o processo em que são criadas possibilidades para os sujeitos que realizam tarefas com necessidade de mediação de um outro par, para que possam ter condições de fazer, futuramente, essa mesma tarefa, de forma autônoma. Partindo-se desse pressuposto, se reafirma a necessidade de uma inclusão efetiva desses sujeitos, pois é esse trabalho coletivo e colaborativo que traz essas possibilidades.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes (OLIVEIRA, 2011, p.37).

Vale ressaltar que Vygotsky valoriza as possibilidades que são ofertadas e vivenciadas para essa construção de novos conhecimentos, tratando-se assim do desenvolvimento que parte delas, e não de marcações biológicas ou do que o sujeito já construiu.

Prestes considera que

É apoiando-se no conceito de *Zona Blijaichego Razvitia* que Vigotski diz que é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma estamos estudando o desenvolvimento de ontem, aquilo que a criança ou pessoa já tem ou sabe (PRESTES, 2013, p.300).

A concepção histórico-cultural considera o que o sujeito hoje consegue fazer em cooperação com seus pares, não o que já sabe, pois é esse o fazer que está em iminência de se tornar um conhecimento real futuro. Desse modo, o meio é considerado determinante para esse processo. Como todo meio social é constituído de pessoas, a convivência entre sujeitos, sendo ela de fato pautada em trocas e construção coletiva de conhecimento, é imprescindível para o desenvolvimento humano.

Isto posto, é inquestionável a importância que as trocas exercem sobre os sujeitos em situação de aprendizagem. Um meio que estimula a troca dos aprendizes com seus pares mais experientes automaticamente estimula esse desenvolvimento mútuo: uma criança que está em processo de desenvolvimento de alguma função hoje com um par mais experiente, amanhã terá essa função consolidada e poderá contribuir para o desenvolvimento de um outro indivíduo.

Essa aprendizagem em constante movimento é algo muito importante a ser considerado. Vale ressaltar que as crianças estão em constante mudança em seus processos de aprendizagem. Os pares mais experientes hoje poderão ser aqueles que necessitam da contribuição do outro amanhã. Os indivíduos não são imutáveis e os conhecimentos não são estáticos, por isso a importância de diferentes sujeitos estarem juntos no ambiente escolar, pois é essa heterogeneidade que enriquece os processos.

Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das demais. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 2011, p.39).

Partindo-se da inferência de que ninguém se desenvolve sozinho, as intervenções realizadas nas escolas são de suma importância para o desenvolvimento de cada indivíduo: “A intervenção de outras pessoas — que, no caso específico da

escola, são o professor e as demais crianças — é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 2011, p.39).

Encontramos na literatura de Vygotsky e de autores apoiados em sua obra a importância de os diferentes sujeitos estarem num espaço comum para aprender. Por mais que na sua época ainda não eram discutidas questões sobre a Educação Inclusiva, sua obra traz indagações que dialogam com a defesa de uma escola para todos, pois parte de estudos com pessoas com deficiência, contribuindo de modo universal para todos os sujeitos. Em seus estudos Vygotsky se debruça sobre o desenvolvimento e capacidade de aprender dos sujeitos com deficiência. Além disso, acredita que todos os indivíduos são sujeitos sociais, ou seja, o aprendizado entre pares é fundamental para o desenvolvimento mútuo, ele defende firmemente que todos são capazes de aprender.

Dessa forma, é necessário considerar os conhecimentos já adquiridos pelo sujeito como ponto de partida. Por exemplo, ao se deparar com um sujeito com deficiência intelectual no ensino regular, por saber que ele possui facilidade em aprender novos conceitos a partir de materiais concretos, não se deve limitar sua aprendizagem apenas a esse contexto.

Reduzir o indivíduo apenas ao aprendizado através de meios concretos reforça sua deficiência, não permitindo que o indivíduo supere suas dificuldades inatas. Não se deve eliminar as possibilidades de ensinamentos abstratos, pelo contrário, eles devem ser estimulados.

Precisamente porque as crianças retardadas<sup>2</sup>, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 76).

Essa premissa é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer indivíduo, pois considera-se o que o aluno traz de conhecimentos e potencialidades como ponto de partida para novas aprendizagens. Nesse caso em específico: “O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio

---

<sup>2</sup> Esse era um termo utilizado na época para se referir a sujeitos com deficiência intelectual, porém, totalmente em desuso hoje.

necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo” (VYGOTSKY, 1991, p.76).

Aqui fica muito clara a visão do autor sobre os alunos que trazem consigo algum comprometimento. Em certos momentos alguns educadores acabam reduzindo o aprendiz ao que ele traz como característica, limitando-o aos seus saberes ou capacidades intrínsecas a ele. Vygotsky vem no caminho inverso, mostrando que os conhecimentos prévios ou potencialidades reais são molas propulsoras a novos conhecimentos e devem ser seu ponto de partida e não de chegada.

Sendo assim, Vygotsky leva seu trabalho para uma perspectiva em que devem ser consideradas as potencialidades dos indivíduos e não seus déficits, buscando assim caminhos alternativos para seu desenvolvimento. No caso dos sujeitos com deficiência, deve-se considerar que

[...] atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p.869).

A maior parte das obras do autor são direcionadas aos indivíduos que possuem alguma deficiência, seus estudos são importantíssimos para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, no entanto, podem ser facilmente estendidos a todos os sujeitos.

Nesse sentido, há uma aproximação da concepção de Vygotsky com os princípios do DUA, uma vez que o Design Universal para a Aprendizagem é uma abordagem de ensino que visa a atingir todos os aprendizes em seu processo, pois acredita que todos podem e devem aprender.

Na perspectiva do DUA o sujeito não se reduz ao seu diagnóstico e muito menos o ensino deve ser pensado separado para alunos que são ou não público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, por defender um ensino para todos, pensando na eliminação das barreiras que o ambiente escolar inevitavelmente traz.

Essas perspectivas no campo da educação surgem como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência, rompem com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou, ainda, de que recursos acessíveis só precisam

adentrar nos contextos pela existência desse estudante. O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados, e, dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular (BOCK, 2018, p.148).

Assim como Vygotsky defende os caminhos alternativos para a aprendizagem, o DUA defende os múltiplos meios para a mesma aprendizagem. Esses são pontos de suma aproximação entre eles e que fazem com que pensemos uma ressignificação da escola nos dias de hoje. Na perspectiva do DUA se reconhece que diferentes sujeitos aprendem de formas diferentes e, sendo assim, múltiplos meios devem ser ofertados.

Retomando os três princípios do DUA fica claro como esses múltiplos meios favorecem o encontro dos caminhos alternativos para a aprendizagem. Referente ao engajamento, fica clara a importância de o aprendiz estar motivado a adquirir conhecimento. Ter interesse pelo objeto de aprendizagem deve ser o primeiro passo para qualquer processo significativo.

O aprendiz estando motivado, é necessário que esse aprendizado seja garantido. Nada mais funcional do que ofertar múltiplos meios de representação do que se pretende ensinar, afinal eles possuem entradas sensoriais diferentes. Há os que aprendem melhor com apoios visuais, sonoros, com experiências táteis, entre outros. Ofertar mais de um meio para o grupo compreender os ensinamentos é um respeito às diversas formas de aprendizado.

Em todo o processo de aprendizagem espera-se um momento avaliativo para professores e aprendizes poderem ter conhecimento do que efetivamente foi aprendido durante o percurso. De que modo o sujeito será de fato beneficiado: escrevendo, falando ou desenhando sobre o que aprendeu? Considerar essas hipóteses é respeitar a especificidade de cada sujeito, por isso é interessante considerar múltiplos meios de expressão.

Quanto mais são considerados, mais possibilidades o aprendiz terá de aprender o que se propõe. Não há os melhores meios ou os caminhos mais assertivos para atingir a todos os aprendizes, mas ofertá-los precisa sempre ser considerado.

Não há uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos os alunos - afinal isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas

tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar. Há vários elementos importantes e diversificados que podem ajudar os educadores a elaborarem e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, sendo Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar que tais elementos são encontrados num ensino que se embasa na estrutura proposta pelo DUA (ZERBATO; MENDES, 2018, p.156).

O DUA é uma abordagem que vem apoiar os professores para um ensino inclusivo, pois carrega em sua essência a consideração das diferenças na aprendizagem, sejam nas formas de aprender ou nas de ensinar, o DUA parte dos múltiplos meios para favorecer caminhos alternativos para a aprendizagem.

Por acreditar na ideia de que os sujeitos são suscetíveis a adaptações e transformações das suas dificuldades, onde há uma limitação, há potencialidade para desenvolvimento de outras funções compensatórias. Dessa maneira, “O defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora de desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotsky, origina estímulos para a formação de compensação - ou superação” (COSTA, 2006, p.233).

No entanto, essa superação não se dá de forma espontânea, pelo contrário, ela é resultado do contexto sociocultural no qual o sujeito está inserido. Seu desenvolvimento é resultado da interação com o meio, que envolve fatores externos e internos. A escola é um dos meios sociais em que os sujeitos estão inseridos e, por ser um lugar onde se privilegia o desenvolvimento da inteligência dos mesmos, é de suma importância o reconhecimento de que nenhum sujeito é imutável em seu desenvolvimento.

A inteligência é dinâmica, capaz de evoluir sempre e esse fato revela quanto o sujeito tem de possibilidades de aprendizagem, além da que já consolidou, basta que seja estimulado a construir esses novos conhecimentos.

A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Esses novos conhecimentos devem ser pautados no déficit que o aluno tem, na intenção de buscar alternativas de superá-lo. Por exemplo, ao pensar no processo de aprendizagem do indivíduo com cegueira, já se sabe que o seu déficit é a visão,



sendo assim, é necessário buscar estratégias de ensino que foquem no desenvolvimento de suas habilidades táteis e auditivas.

É nessa lógica que se encontram caminhos alternativos para superar dificuldades já postas.

Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura (COSTA, 2006, p.235).

Todas essas questões legitimam o quanto é importante a defesa de uma escola para todos, onde a escola regular seja esse espaço de convívio e troca. Por sermos sujeitos sociais não há aprendizado individual, todos se constituem uns com os outros e só esse fato contrapõe qualquer concepção segregacionista e integracionista.

Por isso, a defesa de uma educação para todos, verdadeiramente inclusiva, é aquela que possibilita a todos aprender de forma coletiva. Mais do que considerar os sujeitos em sua totalidade, é preciso promover interação de todos no processo.

Assim, a mediação pedagógica é de inquestionável importância para o desenvolvimento dos indivíduos, pois é responsável pela interação do sujeito com o meio e deve ser sempre intencional no tocante ao seu desenvolvimento cognitivo,

A qualidade das interações é essencial para todos, mas, sobretudo, para aquelas crianças com necessidades educativas especiais que passam pelo processo de inclusão. O desenvolvimento desse processo é constituído pelas formas de intenção e pode produzir êxitos ou fracassos, dependendo da maneira como ela é conduzida (COSTA,2006, p.236).

Falar de interações humanas compete automaticamente em falar sobre relações humanas. Ao se tratar de inclusão, há que se considerar uma barreira que precisa ser superada, chamada barreira atitudinal, ou seja, a maneira como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo de inclusão, sobretudo dos sujeitos com deficiência, lidam de fato com esse processo.

Ainda é presente nos meios escolares pensamentos excludentes presumindo que tais sujeitos não deveriam estar no mesmo espaço comum de outros, ou desacreditando que eles possam aprender e se desenvolver. Em cenários onde esses

pensamentos se fazem presentes fica muito difícil pensar na inclusão de qualquer sujeito que demande um olhar diferenciado para o seu percurso de aprendizagem.

Ao pensar num processo de inclusão onde impere a mediação como base e as trocas entre pares mais experientes durante o processo, é necessário que todos os sujeitos envolvidos nessa mediação tenham uma concepção mais humana e inclusiva, e que reconheça esse indivíduo como sujeito de direito em relação à igualdade de acesso e oportunidades:

Nesse sentido, a “deficiência” ou “limites”, caso existam, não podem ser mais usados como “álibi”, como justificativa de estagnação, da educação empobrecida, da discriminação ou exclusão (COSTA, 2006, p.239).

É assim que a presença do sujeito com deficiência colabora para o avanço das práticas educativas, uma vez que exige um olhar de superação das práticas que não reconheçam as diferenças ou que não considerem que todos os sujeitos têm potencialidade de progredir em seu desenvolvimento.

Em favorecimento dessa superação, o DUA vem como estratégia para um ensino que ofereça aos aprendizes múltiplos meios de alcançarem sua aprendizagem. Uma vez que se reconheça a possibilidade de caminhos alternativos para o sujeito aprender, não o reduzimos mais a uma perspectiva médica.

Os déficits orgânicos são características intrínsecas aos sujeitos com deficiência, mas não deve ser considerado o fim das possibilidades, e sim o início de novos caminhos para aprendizagem, pautados nas relações e interações sociais.

Por essa razão, frente à condição de deficiência, é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que implicam o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural[...] (GÓES, 2002, p.6).

Considerar caminhos alternativos para aprendizagem, ver possibilidades no desenvolvimento, reconhecer que a vida social é decisiva para a superação de déficits orgânicos, só é possível quando os agentes envolvidos nesse processo reconhecem o sujeito em sua totalidade, colocando-o à frente de sua deficiência: “Vygotsky insiste nas condições especiais, mas alerta para a necessidade de se educar, antes de tudo, ‘a criança’, e não a criança deficiente” (GÓES, 2002, p.7).

É muito comum educadores reduzirem os sujeitos a seus diagnósticos, tendo eles como um fim, como uma justificativa do porquê o sujeito não aprende e ter nele um alibi para cessar qualquer esforço para possibilidades de avanço. Essa é uma situação que não se restringe apenas ao sujeito com deficiência, esses rótulos acontecem com qualquer sujeito que fuja ao padrão esperado pela instituição escolar, e buscam-se justificativas (sejam elas sociais, materiais, culturais), para explicar a impossibilidade do sujeito aprender.

Ao passo que há esse reducionismo, pautado num diagnóstico (médico ou prévio), essa concepção precisa ser superada para não cair numa educação limitadora e não transformadora. “Forma-se o cenário para uma educação filantrópica, insípida, com propostas pedagógicas minimalistas, centradas na ‘falta’ de algo na criança e orientadas para habilidades básicas e hábitos automáticos.” (GÓES, 2002, p.8)

Ao pensar no processo de inclusão de todos os sujeitos, tendo em mente que eles trazem suas especificidades formadas por suas limitações e dificuldades, juntamente com suas potencialidades e habilidades, há que se promover um ensino de forma que possam ter acesso ao currículo escolar. O que se deve considerar é que alguns precisarão de estratégias diferenciadas, de caminhos alternativos para acessar o currículo comum, além de ponderar, muitas vezes, que o seu tempo também é diferente e precisa ser vivido e respeitado.

Ter essas considerações não é tarefa fácil, uma vez que exige uma mudança de tomada de consciência:

As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros “normais” das comunidades devem ser reeducados na direção de contribuir para a formação da pessoa com deficiência (GÓES, 2002, p. 11).

Todos os envolvidos no processo de inclusão precisam ter suas concepções voltadas para uma educação para todos, indo para além de apenas reconhecer os indivíduos como sujeito de direitos, mas buscar de fato assegurá-los.

Através de uma mudança coletiva, em que mentalidades excludentes são superadas, é possível pensar numa nova escola. A escola precisa ser mudada

radicalmente, é preciso romper com seus moldes padronizadores, que tanto limitam o desenvolvimento individual dos sujeitos.

Ao considerar uma escola para todos é necessário pensar não somente em uma escola onde todos apenas estão inseridos num mesmo espaço, mas sim que todos tenham seu direito de aprender, assegurado que:

[...]aluno não pode contar apenas com oportunidades iguais (lema do novo milênio, como vem sendo veiculado). Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna (GÓES, 2002, p.16).

A contribuição de Vygotsky para a educação é atemporal, pois muitos dos conceitos defendidos em sua época ainda estão vivos e muitas vezes se alinham a perspectivas atuais, como o fato de, em muitos pontos, dialogar com o DUA. Mesmo vivendo uma época em que não se falava em Educação Inclusiva, hoje é inegável como suas obras contribuem para uma educação onde todos são considerados sujeitos de seus processos de aprendizagem.

### **3.3 Diferenças e variabilidade dos e nos sujeitos**

Para tratar das diferenças presentes nas escolas é necessário problematizá-las como construção social. Questões como diferenças e normalidade nada mais são que resultados de uma sociedade hegemônica que traz uma concepção monocultural nos seus processos.

Para ilustrar melhor esse cenário, Kathryn Woodward (2014, p.40), aponta que

Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - estão estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos - nós/eles (por exemplo, servos e croatas); eu/outro.

Partindo de tal definição, em diferentes contextos sociais existirá essa demarcação classificatória dicotômica, sendo que um grupo será excluído automaticamente pela presença e dominância do outro e a relação social sempre será guiada por uma relação hegemônica vigente. Transpondo para o contexto escolar podemos reconhecer essa divisão entre os que aprendem e entre os que não

aprendem. Há que se considerar que essa é uma classificação, antes de tudo, simbólica, pois o perfil padrão do sujeito “que aprende” é um perfil idealizado.

Quando se pensa nesse sujeito, ele tem cor, classe social, condições físicas/biológicas bem determinadas e um saber específico valorizado por um grupo social específico. Para ilustrar ainda mais esse aprendiz, basta imaginar quem seria o escolhido que estamparia um Outdoor como primeiro lugar de aprovação de alguma Universidade disputada para promover o marketing de uma escola.

O outro grupo seria formado por todos os outros que não ocupariam esse lugar. Nesse sentido é necessário retomar mais uma vez a ideia de que essa é uma construção social, mas também simbólica. Afinal, são perfis simbolizando quem aprende e quem não aprende, porque na realidade já vimos que não há ninguém que inteiramente e essencialmente saiba tudo ou não saiba nada.

No entanto, esses símbolos fazem parte do imaginário educacional e acabam traçando perfis de aprendizes que terão sucesso em sua caminhada e o outro grupo que, por questões já determinadas, não aprenderá. Assim, se faz um ensino único, padrão e monocultural, que exclui qualquer sujeito diferente de uma normalidade predeterminada, desse modo “A diferença é aquilo que separa uma identidade de outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições(..).” (WOODWARD, 2014, p.42)

A relação entre identidade e diferença é interdependente, pois ambas, além de produtos sociais, são criadas uma a partir da outra. Podemos considerar que a identidade seria “o que é” e a diferença seria o resultado/produto do que “não é”.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p.81).

A relação entre identidade e diferença impõe um limite social no qual é definido quem são os excluídos e incluídos, assim como os limites de pertencimento de quem está dentro e de quem está fora socialmente. Dessa forma, o mundo é classificado em grupos, de forma intencional e hierárquica.

Como já mencionado, as definições de normalidade e de diferença, são construções sociais. A seguir, é possível compreender como elas são construídas:

Normalizar significa eleger - arbitrariamente- uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força de identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2014, p.83).

Sendo assim, é definido o que é normal e o anormal, reforçando como essa relação dicotômica do poder é entrelaçada na sua interdependência. Afinal, são interdependentes para existirem e a identidade hegemônica sempre será perseguida pelo que ela exclui.

Essa problematização sobre identidade e diferença deve ser transversal a todo o contexto escolar. Não apenas os professores precisam ter essas questões claras, mas também precisa chegar aos alunos essa noção crítica sobre as categorias socialmente construídas.

Essa compreensão se faz imprescindível para os professores desconstruírem possíveis mentalidades excludentes e caminhar de fato rumo a uma educação que considere que todos são capazes de aprender. Assim como os aprendizes também possam aprender a conviver com as diferenças, naturalizando que todos possuem capacidades e dificuldades, não vivenciando situações de hierarquia ou competitividade, tendo assim um espaço de aprendizagem que seja de fato cooperativo.

Ao considerar que a conquista na democratização do acesso ao ensino regular se depara com o complexo paradoxo inclusão/exclusão, reconhecemos que esse movimento garantiu a inclusão no acesso, mas ainda exclui quem é considerado fora de uma padronização homogênea pré-determinada através de currículos prescritivos.

Esse paradoxo se mostra latente dentro das salas de aula, pois nesse espaço é constatado o grande desafio de ensinar a todos, instigando o professor a pensar práticas de ensino e aprendizagem que os atinjam em suas diferenças, criando contextos educacionais que garantam o direito de saber.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar

alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008, p.5).

A escola acaba sendo a porta de entrada para todas as diferenças inerentes à sociedade. Uma sociedade excludente, competitiva e egocêntrica, inevitavelmente será reproduzida dentro das salas de aula, cabe às escolas o desafio de repensar seus moldes, suas estruturas e concepções para interromper esse modelo de reprodução.

A Educação ainda se encontra pautada numa visão conservadora e tradicional, que muito valoriza a memorização e reprodução de conteúdos, que superestima respostas-padrão, guiada por numa aprendizagem racional que muitas vezes não valoriza o erro, preocupando-se sempre em preparar o sujeito para o futuro.

Precisamos romper com essas mentalidades e apostar na recriação de modelos educacionais:

Recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2013, p.60).

É preciso ter em vista escolas que aproximam os alunos de seus objetos de aprendizagem de modo a melhor conhecer o mundo e as pessoas, sem a tensão de estarem competindo, mas sim de aprendendo juntos, colaborando e compartilhando conhecimentos e experiências de forma solidária e participativa.

Por isso é necessário refletir sobre como desconstruir essas mentalidades excludentes e repensar novas formas de considerar todos os indivíduos. Um caminho para isso é reconhecer que normalidade/anormalidade são conceitos construídos socialmente, são parâmetros definidos pela cultura e sociedade. É preciso trazer um novo olhar para esses parâmetros que trazem a anormalidade na perspectiva patológica, para trazê-los numa perspectiva de reconhecimento da “diversidade da natureza e da condição humana” (AMARAL, 1998, p.3).

Ao considerar as necessidades dos aprendizes temos que pensar nas suas especificidades, porém há uma linha tênue entre considerar essas especificidades com foco numa efetiva inclusão e uma rotulação que limite o indivíduo dentro de suas

singularidades a uma mera classificação. Segundo Mantoan (2015, p.58), há uma relação direta entre classificação e injustiças na escola.

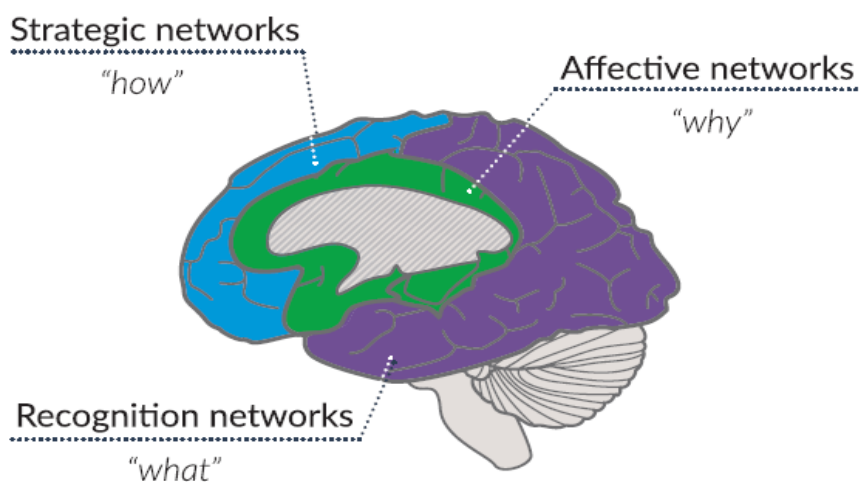
Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tanto mais. Por essa classificação é que se perpetuam as injustiças na escola. Por trás dela é que a escola se protege do aluno, na sua singularidade. Tal especificação reforça a necessidade de criar modalidades de ensino, de espaços e de programas segregados, para que alguns alunos possam aprender.

Considerar as diferenças no processo de aprendizagem está para além de reconhecer que elas existem, mas sim de reconhecer que não são o fim do sujeito nesse processo. É necessário o professor realmente considerar que todos os indivíduos primeiramente trazem saberes consigo e são capazes de construir saberes novos.

Para além das diferenças que tratamos até o momento, consequências de construções sociais, consideraremos agora, o conceito de variabilidade presente no DUA, o qual se pauta nos estudos recentes sobre a neurociência.

Vale ressaltar que, como vimos anteriormente, ao tratarmos dos princípios do DUA, cada um está relacionado a uma área cerebral específica (Redes Estratégicas, Redes Afetivas e Redes de Reconhecimento), como representado na Figura 1.

**Figura 2 – Redes neurais de aprendizagem**



Fonte: CAST, 2018.



Variabilidade é um conceito que prevê os aprendizes estarem em constante mudança, não só perante ao seu grupo, mas consigo mesmo. Considerando que as redes neurais para aprendizagem se apresentam de forma dinâmica, os sujeitos são únicos em seus processos de aprendizagem.

A variabilidade é a característica dominante do sistema nervoso. Como as impressões digitais, não existem dois cérebros iguais. Cada cérebro é uma rede complexa e interconectada que é esculpida e influenciada pela genética e pelas interações com o meio (CAST, 2018, online).

Entende-se, portanto, que é imprescindível promover a inclusão escolar ao mesmo tempo que se discute sobre a variabilidade, pois um depende do outro para se concretizar. Por isso é tão importante que professoras e professores tenham clareza dessa concepção ao planejar suas aulas, pois isso direciona seu olhar para a variabilidade existente em seu grupo, assim como para a variabilidade interna existente nos aprendizes, afinal:

O conceito de neuro-variabilidade é importante para educadores, porque nos lembra que os alunos não têm um “estilo” de aprendizagem isolado, mas dependem de muitas partes do cérebro trabalhando juntas para funcionar em um determinado contexto. Não existe uma maneira única de o cérebro perceber, se envolver e executar uma tarefa. A variabilidade não é apenas uma consideração importante para pensar sobre as diferenças entre os alunos, mas também dentro dos alunos em diferentes contextos (CAST, 2018, online<sup>3</sup>).

Pautados na neurociência, é preciso considerar que o cérebro é feito de diversas conexões neurais em dinamismo o tempo todo, essas estruturas cerebrais vão mudando constantemente, de acordo com nossas experiências e interações com o meio ambiente. Sendo assim, compreender a plasticidade do cérebro é importante para o educador, pois ajuda a reconhecer que o aprendizado é um processo de crescimento constante construído ao longo do tempo. (CAST, 2018, online<sup>4</sup>)

Segundo Hall et al. (2012, p.2<sup>5</sup>):

A ciência tem mostrado que as qualidades e habilidades individuais não são estáticas ou fixas, e sim são suscetíveis a mudanças continuamente em

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

<sup>4</sup> Tradução nossa.

<sup>5</sup> Tradução nossa.

relação ao meio ambiente. Em suma, existe uma enorme variabilidade entre os indivíduos na forma como percebem e interagem com qualquer ambiente, inclusive a sala de aula.

Variabilidade e diferença constituem cada aluno, por mais que aparentemente compartilhem de características semelhantes, como cultura, raça, idade, entre outros. Alunos dentro de uma mesma cultura podem ter diferenças tão gritantes entre si quanto indivíduos de culturas diferentes, por exemplo. Variabilidade é algo presente dentro e entre todos os indivíduos (HALL; MEYER; ROSE, 2012).

Para além de reconhecer as diferenças, todos os espaços de ensino devem considerar também a variabilidade que compõe seu grupo. Ter a consciência de apoiar-se em um planejamento que oferta múltiplos meios para seus aprendizes, o que de fato eles precisam, e não o que o professor meramente julga necessário, é o ponto de partida.

Dessa forma, o DUA se contrapõe a qualquer concepção monocultural de ensino. Segundo Heredero (2020, p.735):

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média.

A estrutura do DUA é baseada em evidências de pesquisas neurocientíficas de que os alunos diferem individualmente na forma como compreendem as informações (rede de reconhecimento), como expressam o que sabem (rede estratégica) e nas maneiras pelas quais são motivados (rede afetiva). Se as diferenças facilitam a aprendizagem ou se tornam um prejuízo para ela depende muito do contexto educacional:

Se um ambiente de aprendizagem é flexível e pode ser ajustado para corresponder aos pontos fortes de um indivíduo, uma característica que é um déficit em um contexto de aprendizagem se torna um ativo em outro. As características de um aluno e de um currículo não são entidades fixas, mas evoluem continuamente juntas à medida que o aluno cresce e progride (STRANGMAN, 2004, p.16<sup>6</sup>).

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

Pensar a variabilidade é pensar constantemente que o objeto de aprendizagem utilizado precisa garantir possibilidades de acesso e variar de acordo com as especificidades que o aprendiz apresenta no momento. Nesse sentido, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) defende que ao invés de o professor adaptar uma proposta para um único aprendiz, ele deve levar propostas diversas para seus aprendizes para que a maior quantidade deles possa ser alcançada.

Para tanto, o currículo escolar necessita ser ressignificado, uma vez que, além de levar em conta as diferenças, a variabilidade entre e nos alunos precisa ser considerada. Mediante a esse contexto, o currículo precisa ser flexível e narrativo para conseguir abranger de fato todos os sujeitos dentro do processo.

Segundo Strangman et al. (2004, p.16):

O que é ainda mais prejudicial à aprendizagem é que currículos fixos e únicos são projetados e desenvolvidos para atender às necessidades dos alunos regulares e, conseqüentemente, desconsiderar a diversidade de habilidades, necessidades e interesses que os indivíduos trazem para a aprendizagem. Em contraste, um currículo dentro da perspectiva do DUA, é projetado e desenvolvido para aproveitar ao máximo a variabilidade inerente em alunos individuais.

Um currículo nessa perspectiva é propriamente flexível, enriquecido com múltiplas formas e caminhos que são fornecidos para desenvolver os talentos de todos os alunos. “Ao fazer isso, ele reduz as barreiras, bem como otimiza o nível de desafios e oferece suporte para atender às necessidades dos alunos desde o início. ” (STRANGMAN, 2004, p.16<sup>7</sup>).

Reconhecer a variabilidade nada mais é que reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças dos/nos aprendizes no currículo escolar ao planejar as aulas. Falamos, portanto, da abordagem curricular que respeita as diferenças. Diante disso, o Design Universal para a Aprendizagem se faz necessário para a garantia de uma escola inclusiva. Segundo Costa-Renders (2019), o DUA permite que o docente possa criar um currículo acessível que vai ao encontro das necessidades do aprendiz e rompa com a prescrição que exclui.

Quando o currículo não está aberto a alterações e os professores não estão dispostos a alterar seus planos conforme a variabilidade dos aprendizes, a

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

prescrição se impõe e exclui. Portanto, há que se garantir as condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas unidades escolares (COSTA-RENDERS, 2019, p.16).

A escola precisa considerar as especificidades de cada aluno, de modo que busque soluções para atender às necessidades de todos, evitando assim qualquer tipo de segregação (NUNES; MADUREIRA, 2015). A partir disso, cria oportunidades para que todos possam ter acesso ao currículo em igualdade de direito.

Segundo Kennette (2019, p.2<sup>8</sup>):

Todo professor deve garantir que o conteúdo da disciplina a ser trabalhado seja flexível e acessível para o maior número de alunos, seguir os princípios do DUA permite a redução das barreiras de aprendizagem entre alunos com e sem deficiência, sem a necessidade de marcação ou exposição do aluno com deficiência.

Portanto, um currículo baseado no DUA é a chave para atender às necessidades de nossas salas de aula cada vez mais diversificadas do século XXI.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

## **4 CAMINHO PERCORRIDO: OPÇÕES METODOLÓGICAS, CAMPO, SUJEITOS E ETAPAS DA PESQUISA**

Relataremos a seguir como se deu todo o percurso da pesquisa até a constituição do seu objeto de aprendizagem. Resgatamos, primeiramente, que esta pesquisa se dá em torno da seguinte pergunta investigativa: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como isso se reflete em suas estratégias pedagógicas?

Para alcançar uma possível resposta à pergunta disparadora, temos como objetivo geral compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino inclusivo. Já os objetivos específicos são:

- verificar, sob a ótica das professoras, como a concepção dessas profissionais acerca da variabilidade dos aprendizes interfere em suas práticas pedagógicas;
- promover a problematização dos desafios enfrentados pelas professoras para um ensino inclusivo, em diálogo com os princípios do Design Universal para a Aprendizagem, junto a professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- construir, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, uma situação de aprendizagem, fundamentada no conceito de variabilidade proposto pelo Design Universal para a Aprendizagem.

Para isso, a pesquisa se desenvolverá de forma narrativa, objetivando compreender como as professoras consideram a variabilidade presente no seu grupo de aprendizes e como essa concepção interfere diretamente em suas estratégias de ensino.

A pesquisa narrativa vem ao encontro de processo investigativo colaborativo, pois favorece o relato de experiências individuais e sociais dos participantes, os quais serão imprescindíveis para a investigação.

### **4.1 Contextualizando as produções sobre conceito de variabilidade**

Vale ressaltar que estamos inseridos em um contexto acadêmico, onde a produção sobre o conceito central dessa pesquisa ainda é muito incipiente. O conceito

de variabilidade ainda é muito novo aos educadores brasileiros, não há produções científicas que tratem explicitamente sobre o tema. Assim, para nosso aporte teórico foram realizadas inúmeras pesquisas sobre o Design Universal para a Aprendizagem.

#### **4.1.1. Pesquisas correlatas:**

Encontrar estudos que tratem do tema “variabilidade” é um desafio enorme. Em pesquisas realizadas no programa Publish or Perish, no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, quando realizadas pesquisas relacionando “variabilidade e aprendizagem”; “variabilidade e educação”, os resultados se deram em relação à “variabilidade” dentro de desenvolvimento e habilidades motoras, dentro de análises comportamentais, ou ainda sobre variabilidade estatística. Nada se aproximou do conceito usado nesta pesquisa.

Ao realizar pesquisas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, e no Google Scholar relacionando “variabilidade e educação inclusiva” ou “variabilidade e design universal para a aprendizagem”, não se obteve nenhum resultado. No *Publish or Perish*, ao buscar esses termos também não houve nenhum resultado que relacionasse os dois.

Mediante essas dificuldades, foi realizada pesquisa em torno do conceito da diversidade e diferenças para analisar se conseguíamos conteúdos que se aproximassem do conceito de variabilidade na perspectiva do DUA. Quando pesquisamos sobre “diversidade e educação” a maioria dos resultados estão ligados à diversidade de gênero ou de identidade e os demais resultados não cabem no conceito esperado para variabilidade das redes neurais – nos termos do DUA.

Ao pesquisarmos “diversidade e educação inclusiva” algumas produções apresentadas dizem respeito à equiparação de oportunidades a todos os alunos. Aproxima-se, mas não contempla ao todo o conceito de variabilidade. No entanto, essas publicações podem, sim, contribuir com a nossa pesquisa.

Essas publicações foram encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao buscar, no período dos últimos cinco anos, sobre publicações referentes à “diversidade e educação inclusiva”, numa amostragem de 50 produções, um quinto delas se aproxima da diversidade em relação à consideração sobre as diferenças em sala de aula.

A mesma pesquisa foi realizada no Google Acadêmico e os resultados foram mais animadores, em torno de trinta produções referentes à “diversidade e educação

inclusiva”. Quase metade das produções se aproxima do nosso tema de interesse: o conceito de variabilidade para reconhecer a diversidade de todos no contexto escolar.

Nessas publicações, poucas tratam apenas dos alunos público-alvo da educação especial, a maioria considera que diversidade e educação inclusiva estão para além desse público e trata de alunos com ou sem deficiência no ambiente escolar, considerando suas especificidades e características.

Ao pesquisar sobre “diferenças e educação inclusiva” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontra-se muita dificuldade em relacionar o tema “diferença” com o conceito de variabilidade. Analisando os primeiros resultados de publicações dos últimos cinco anos, poucas falam sobre reconhecer ou considerar as diferenças no ambiente escolar.

Houve pesquisa sobre como as crianças de uma determinada escola atribuem sentido sobre o termo “diferença”, publicações sobre as diferenças na Educação Infantil: como o brincar se dá em meio às diferenças; sobre como a Tecnologia Assistiva atende às diferenças dos educandos, e outras publicações que associam a diferença com a deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, que vai de encontro com a proposta desta pesquisa.

A mesma pesquisa foi feita no Google Acadêmico; em análise às trinta primeiras publicações, apenas duas realmente tratavam das diferenças no ambiente escolar no tocante a reconhecer que há variabilidade entre todos os indivíduos. No entanto, a maioria ainda relacionava diferença apenas em relação ao aluno com deficiência.

Pesquisando no Google Acadêmico “variability universal design for learning” os resultados são mais animadores. Conseguimos encontrar mais publicações sobre variabilidade, quando pesquisada em inglês e dentro da perspectiva do DUA. O que confirma o quanto o termo variabilidade ainda está distante do conhecimento e consequentemente das produções nacionais.

Dessa forma, fica muito claro que o conceito variabilidade não cabe em outro lugar a não ser dentro do aparato conceitual do Design Universal para a Aprendizagem, por isso o DUA é a base para nossa pesquisa. Trata-se de considerar a aprendizagem na perspectiva da “variabilidade das redes neurais (redes de reconhecimento, redes estratégicas e redes afetivas) de aprendizagem” (COSTA-

RENDERS; GONÇALVES, SANTOS, 2020, no prelo). Nos termos de Rose, a “variabilidade é a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aprendiz”. (ROSE; MEYER; GORDON, 2014, p. 48)

Ao pesquisar pelo Design Universal para aprendizagem, constatamos que é um tema relativamente novo, suas publicações são datadas a partir do ano 2000. Buscamos, primeiramente, por publicações de David Rose e Anne Meyer, que foram os principais pesquisadores a desenvolver esse conceito. No Google Scholar encontramos incontáveis publicações entre artigos e livros que tratam sobre o tema, de autoria deles. Encontramos suas publicações também no site do CAST, que é o centro de pesquisa sobre o Design Universal para Aprendizagem do qual os autores ainda fazem parte.

Serão referência também acerca do Design Universal para a Aprendizagem as autoras portuguesas Clarisse Nunes e Isabel Madureira, que possuem muitas produções sobre educação escolar e como o DUA favorece a inclusão dos aprendizes e que certamente contribuirão para a pesquisa.

Será referência para esse tema, o grupo de pesquisa ACESSI (Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva), formado por pesquisadores da USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) e professores que atuam em escolas públicas do ABCD paulista, sob orientação da professora Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders.

Há poucas publicações brasileiras acerca do DUA. No Google Scholar encontra-se, a partir de 2005, as primeiras publicações, algumas tratam do DUA como uma forma específica de ensino: DUA no ensino à distância, DUA para o ensino de Matemática, de Biologia, etc. Outra parte das pesquisas o abordam como um conceito que favorece a inclusão escolar. Entre os nomes mais expressivos desse estudo no Brasil, Ana Paula Zerbato e Elizabete Cristina Costa-Renders, essas serão as autoras que embasarão a presente pesquisa.

Sendo assim, será baseado o conceito de variabilidade dentro dos estudos sobre o Design Universal para a Aprendizagem com os principais autores sobre o assunto, citados acima, mas atentando-se que é um conceito que pode surgir entre outros autores ou publicações no campo da Educação.

## **4.2 Opções Metodológicas**

Trata-se de uma pesquisa aplicada, que teve como campo de atuação escolas municipais da região do Grande ABC paulista. Com um caráter intervencionista,



buscou promover um espaço educativo mais inclusivo através do próprio desenvolvimento da pesquisa narrativa, com a construção coletiva do produto que poderá apoiar diretamente as professoras participantes e indiretamente sua comunidade escolar. Para tanto, ela foi combinada com a pesquisa de desenvolvimento, pois narrativa e desenvolvimento são abordagens metodológicas que atendem aos seus objetivos de aplicação e intervenção previstos em nossos objetivos específicos.

A abordagem narrativa nos remete a “uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar, ou série de lugares” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.51). Pretende-se constituir uma comunidade de conhecimento, permitindo que o professor, através de uma linguagem espontânea, relate suas percepções sobre o objeto de estudo em questão. A saber, as experiências com a variabilidade em sala de aula.

Como relatos orais não podem ser encontrados em documentos (MUYLEAERT, 2014), as professoras entrevistadas tiveram a oportunidade de pensar em algo que não foi pensado, abrindo assim uma possibilidade de novas interpretações sobre sua prática, levando à ressignificação da mesma.

Como o propósito maior dessa pesquisa foi investigar possíveis problemas que impeçam um contexto de aprendizagem mais inclusivo, consideramos a construção de um produto que atendesse às necessidades da comunidade escolar. Juntamente com as professoras participantes da pesquisa foram desenvolvidos e aplicados os ciclos da pesquisa de desenvolvimento na construção de um objeto de aprendizagem que apoiasse professores no processo inclusivo.

De maneira geral, podemos dizer que uma pesquisa de desenvolvimento se refere àquelas investigações que envolvem delimitação, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015, p.527).

A pesquisa teve como base uma relação de troca entre pesquisador e participantes, com o intuito de cruzar saberes acadêmicos com o contexto real em que estão inseridos, tendo em vista a construção de um produto que possa intervir de forma transformadora na unidade escolar pesquisada.

### 4.3 Campo e sujeitos

A princípio, tínhamos como campo de pesquisa o município de Santo André. No entanto, o município passou por mudanças, acarretando a burocratização do processo de autorização de pesquisas, isso fez com que o andamento ficasse moroso. Diante desse cenário, optamos em retirar a pesquisa de Santo André, pois toda essa morosidade estava comprometendo o cronograma estabelecido.

Como consequência dessa decisão, houve ajustes em aspectos como sujeitos de pesquisa, objetivos específicos e objeto de aprendizagem. Esta pesquisa também está inserida no projeto FAPESP, fazendo parte do macroprojeto “A Escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem”, coordenado pela orientadora, Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders, com aprovação pelo Comitê de Ética, sob processo CEP 228229519 500005510.

Têm-se agora como sujeitos da pesquisa cinco professoras<sup>9</sup> atuantes na região do Grande ABC paulista, docentes do Ensino Fundamental. Segue, então, a caracterização dos sujeitos de pesquisa no Quadro 1.

**Quadro 1 - Caracterização das professoras participantes**

PROFESSORA	IDADE	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO REDE 1	ATUAÇÃO REDE 2
ROSE	47 ANOS	Pós-graduação	2º ano – Ensino Fundamental.	Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II
LUCIA	51 ANOS	Pós- graduação	Educação Infantil	5º ano – Ensino Fundamental
ALINE	40 ANOS	Mestranda em educação	3º ano - Ensino Fundamental	Professora do AEE
CARLA	48 ANOS	Pós - graduação	Professora de Informática	3º ano – Ensino Fundamental

<sup>9</sup> Os nomes mencionados são fictícios

GABRIELA	35 ANOS	Pós- graduação	Professora especialista em sala de leitura	3º ano - Ensino Fundamental
----------	------------	----------------	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na configuração anterior contávamos com quatro professoras de 3º ano de uma única Unidade Escolar de Santo André. A expectativa era analisar documentos utilizados pela Rede para planejamento, de modo a problematizá-los a fim de termos no final um único documento que contemplasse todos os sujeitos das turmas, partindo do reconhecimento e valorização da variabilidade de todos que a compõe.

A partir do momento em que passamos a contar com professoras de diferentes unidades e municípios, esse caminho não se mostrou mais viável. Eram Redes diferentes, com documentações e concepções específicas, tentar unificá-las em um único documento dificilmente contemplaria as especificidades de cada contexto. Nos lançando para o desafio de repensar nosso objeto de aprendizagem.

Conseqüentemente, com a mudança de campo e dos sujeitos, foi necessário adaptar os objetivos de modo que não se perdesse de vista a pergunta investigativa. Para isso, nos preocupamos em entender como essas professoras viam a questão do ensinar mediante as diferenças inerentes das escolas públicas. Diferentemente do grupo anterior de professoras, nesse momento estávamos lidando com realidades e profissionais totalmente desconhecidas e precisávamos entender melhor esse cenário.

Conhecendo melhor suas visões sobre o ensino, seus desafios enfrentados e concepção do conceito de variabilidade, foi proposta uma situação de aprendizagem, que será detalhada e que originou nosso objeto de aprendizagem, de maneira muito orgânica, durante o processo.

Foram encontros muito produtivos, pois percebemos que eram professoras interessadas em aprender nesse processo e em conhecer o DUA. Todas as professoras participantes atuavam em duas Redes de ensino, o que contribuía para serem muito atarefadas, no entanto, mesmo diante de rotinas tão densas, se mostraram envolvidas e disponíveis em todo o processo.

Das cinco professoras, duas conseguiram participar de todos os encontros e as demais não conseguiram nessa totalidade, mas sempre se mostraram comprometidas com o processo quando contávamos com sua participação.

Todas elas tinham experiências com alunos com e sem deficiência, e todas as Redes contavam com o serviço do AEE em suas unidades, porém cada uma trazia uma organização particular nesse quesito. Todas apresentavam preocupação em garantir processos inclusivos de aprendizagem que atingissem todos os sujeitos da sua turma, considerando a inclusão para além da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Vale ressaltar que quando a pesquisa foi realizada ainda estávamos imersos na pandemia do COVID-19, com as escolas fechadas. Assim, através de encontros online, pela ferramenta *Google Meet*, as rodas de conversa se tornaram possíveis.

Um outro ponto a ser considerado é que durante o ano de 2021 as escolas passaram por um processo de retorno gradual ao ensino presencial. No momento da pesquisa de campo, segundo semestre do ano em questão, já tinha sido permitido o retorno integral das crianças. Porém, os aprendizes que não estavam seguros com o retorno ainda tinham a possibilidade de optar pelo ensino remoto.

Nesse retorno presencial foi observado pelas professoras um maior desnivelamento de aprendizagem entre os aprendizes. Muitos não tiveram acesso ao ensino remoto, o que aumentou a desigualdade na aprendizagem, as professoras se mostravam aflitas com a intensificação dessa heterogeneidade em suas turmas, como também se viam muito esgotadas nesse momento de transição (ensino remoto/ensino presencial).

#### **4.4 Etapas da pesquisa**

Atualmente, ao enfrentar a pandemia causada pela COVID-19, desde 2020, a tecnologia se tornou inevitavelmente elemento essencial para a Educação. Ela se fez primordial de forma muito rápida e de maneira irreparável. Podemos perceber em diversas redes o quanto as professoras e professores têm se familiarizado com as tecnologias e o quanto elas estão presentes nesse momento para garantir a interação entre professor e aluno, nessa fase de transição, onde muitos alunos ainda se mantêm no ensino remoto.

Consideramos que a tecnologia ocupou um espaço que no futuro se perpetuará de maneira irreversível. Ou seja, a tecnologia veio para ficar e de uma maneira sem

precedentes já faz parte da vida dos professores. Isso afetou também esta pesquisa, pois fizemos uso das tecnologias digitais para encurtar as distancias entre todas professoras envolvidas nesse processo investigativo, afinal, vale ressaltar que contamos com professoras de redes e unidades escolares diferentes.

A pesquisa de campo se deu em duas fases, que compreenderão momentos de escuta, estudo e construção coletiva de um produto final que possa apoiar professoras para um ensino mais inclusivo. Para tal, contou com ferramentas como a plataforma *GOOGLE MEET*, garantindo as interações nesse momento de distanciamento social.

#### **4.4.1 Fase I – Escuta das professoras**

Nesta fase, aconteceram as entrevistas narrativas individuais, em que se oportunizou a escuta atenciosa às professoras sobre o seu conhecimento prévio e concepção de variabilidade. Foi proposta uma dinâmica que remeteu ao campo semântico do termo “variabilidade”, uma vez que esta base conceitual do DUA é pouco conhecida no Brasil. Queríamos entender como as professoras consideravam a heterogeneidade em suas turmas e o quanto essa consideração interferia direta e indiretamente em seu fazer pedagógico.

Assim se deu a recolha dos desafios vividos pelas professoras em sala de aula, a partir do relato de casos de inclusão dos alunos com e sem deficiência em suas salas.

Após a coleta de suas falas, realizamos rodas de conversa para compartilhar e problematizar as respostas individuais com o grupo de professoras participantes da pesquisa. Segundo Clandinin e Connely (2011, p.159) esse momento se tornará muito rico para a pesquisa, uma vez que as experiências de vida podem ser frequentemente transformadas em textos de campo valiosos para a pesquisa.

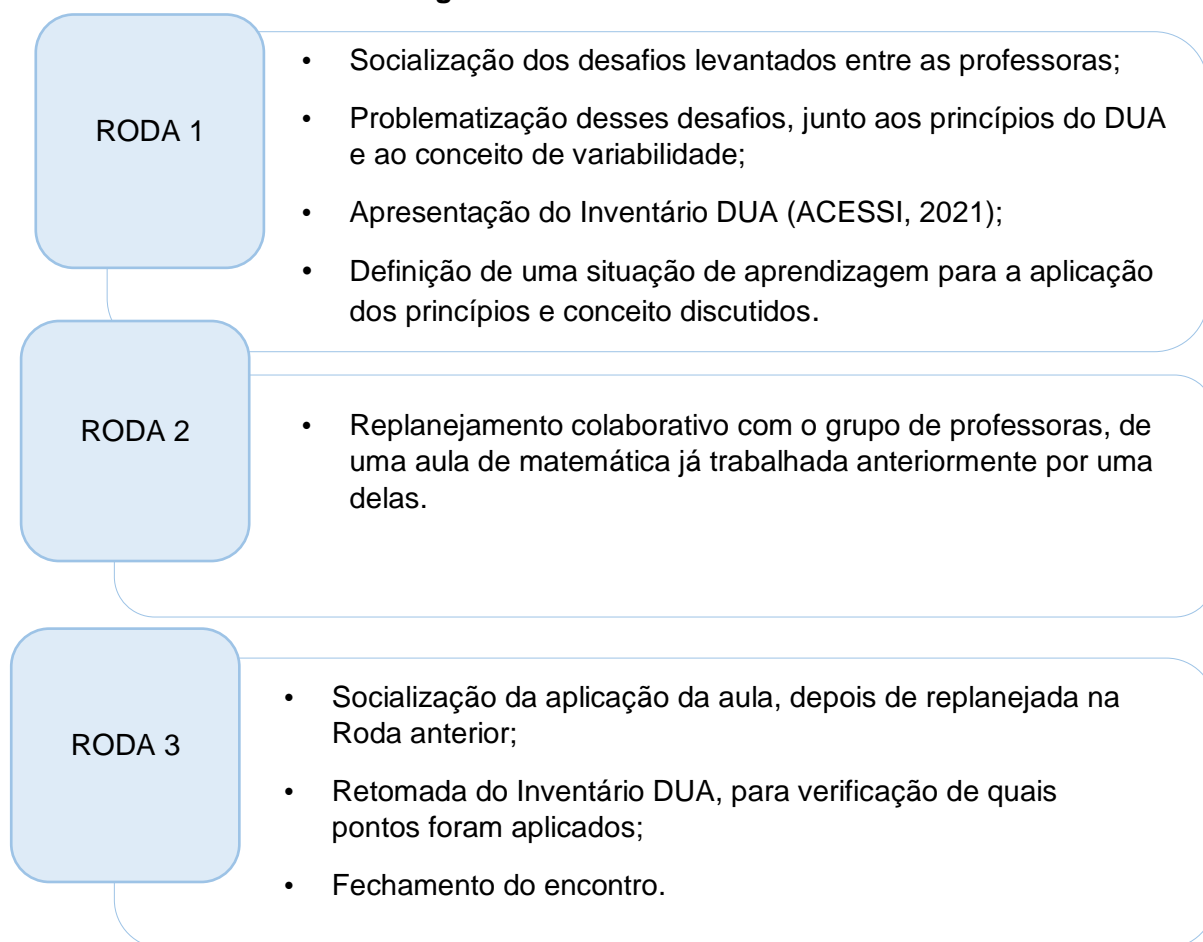
#### **4.4.2 Fase II – Rodas de conversa para construção do Objeto de Aprendizagem**

Para esta etapa foi fundamental traçar as inquietações das professoras, dialogando com os princípios do DUA, de forma a promover a reflexão do grupo sobre os modos de superação das barreiras no processo de ensino.

De maneira dinâmica, os desafios foram problematizados entre as professoras participantes, ao passo que eram realizadas relações entre o desafio exposto e como os princípios do DUA poderiam apoiar as professoras nesses contextos. Sendo assim, em forma de diálogo, foram expostos ao grupo os principais princípios do DUA, com a definição do conceito de variabilidade.

Nessas Rodas objetivamos construir nosso objeto de aprendizagem, de modo que pudesse apoiar as docentes em seus desafios trazidos. Foi um momento de se distanciar da ideia de objeto construída num primeiro momento, para poder se permitir uma nova escuta e ressignificá-la, traçando um novo caminho. A saber, seguem as Rodas de Conversa da Fase II:

**Figura 3 - Rodas de conversa**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

## **5 NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO E CRIAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM**

Como já relatado, a presente pesquisa passou por uma mudança significativa em relação ao seu projeto inicial e isso fez com que trouxesse algumas peculiaridades. A se considerar, o fato de ser retomada sem um objeto de aprendizagem claramente definido, ele poderia surgir durante ou após as Rodas de conversa, todas as possibilidades eram consideradas.

As idas ao encontro das professoras precisaram se dar de forma desarmada, no sentido de estar aberta, como pesquisadora, a vivenciar o processo, torná-lo fluído e orgânico. Em meio a esse contexto nosso objeto de aprendizagem foi ganhando forma e surgindo espontaneamente, de acordo com o envolvimento das professoras durante o processo de pesquisa.

Em relação a esse contexto, o presente capítulo trará as narrativas construídas ao longo dos encontros, para esclarecer esse percurso de construção colaborativa do Objeto de Aprendizagem para, finalmente, apresentá-lo como resultado de pesquisa.

### **5.1 Narrativas individuais sobre como ensinar respeitando as diferenças**

Cinco professoras da região do Grande ABC Paulista participaram das entrevistas individuais. Considerando o princípio do engajamento, que é uma das bases do DUA, oferecemos duas possibilidades para a coleta das autobiografias narradas. As professoras participantes poderiam optar entre a realização de entrevistas online, agendadas de acordo com a sua disponibilidade, ou escrever uma carta fictícia para outra professora que ingressou recentemente na rede pública de um município do Ceará.

“Ensinar respeitando as diferenças é...” foi a frase disparadora, tanto para as entrevistas narrativas quanto para as cartas.

Duas professoras optaram pela escrita das cartas, uma realizou de forma digitada (ANEXO A) e outra enviou uma carta manuscrita (ANEXO B). As demais optaram pela entrevista individual, que ocorreu por meio da Plataforma do *Google Meet*.

Nesse primeiro momento nossa expectativa era conhecer qual a concepção de variabilidade essas professoras traziam consigo. Foi interessante perceber que elas apresentaram pontos que se relacionam com esse conceito.

Observamos que, mesmo não sendo mencionados os alunos com deficiência na pergunta disparadora, quatro dos cinco relatos trouxeram de forma explícita esse grupo de sujeitos. Suas falas apontam que não é apenas esse grupo que merece um olhar diferenciado nos seus processos de ensino e aprendizagem, pois há especificidades que precisam ser respeitadas.

As professoras sinalizaram que, independentemente de os aprendizes terem alguma deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, todos vão aprender de acordo com suas experiências e vivências. Porém, essas crianças precisam ser consideradas de maneira global, pois todas possuem capacidade para aprender.

Em um dos relatos a professora Lúcia mostrou seu incômodo com a diferenciação que fazem dos sujeitos com deficiência em sala, quando, ao se referirem a eles, seu diagnóstico é posto à frente, como por exemplo: "...então a gente vê as atas: "25 crianças, sendo um TEA". Eu acho que isso não existe na educação, a gente tem 25 crianças" (Lúcia, Narrativa 1).

Um outro ponto em comum nas autobiografias narradas foi uma questão que apareceu de forma unânime: a preocupação com o reconhecimento das múltiplas diferenças em sala de aula e o desafio de lidar com grupos heterogêneos. Sobre o reconhecimento das diferenças, foi levantado o quanto os alunos se diferem em relação a suas habilidades, vontades, experiências, culturas, histórias, realidades, personalidades. O que faz com que seja inviável esperar um ritmo único de aprendizagem.

Duas professoras trouxeram de maneira muito expressiva em seus relatos o questionamento de situações de aprendizagem que focam um modo padrão de ensino. Elas relatam não existir "receitas prontas" e que não se pode exigir que todos deem "as mesmas respostas".

As professoras se mostraram preocupadas em ofertar situações em que todos possam ser contemplados, reconhecidos e estimulados, entendendo que cada um aprende em um tempo e de maneira única. Reconhecendo que diferentes sujeitos possuem diferentes canais de aprendizagem, sejam eles visuais, auditivos, ou que não se interessem por registros gráficos.



De modo geral, podemos perceber que as professoras reconhecem de modo muito claro o quanto os sujeitos variam entre si, a variabilidade externa é reconhecida, pois o reconhecimento das diferenças para além do diagnóstico é bem representativo nas falas dessas professoras.

No entanto, ao que se refere à variabilidade interna, ou seja, ao quanto os sujeitos são dinâmicos e podem se modificar ao longo do processo, não foi muito expressiva essa percepção. Porém, teve uma professora que trouxe uma aproximação do reconhecimento da variabilidade interna na sua fala, ao referir que: “mas acho que meu maior desafio é esse: a questão de estar preparada, de ter conhecimento, apesar que cada criança traz surpresas e novidades sempre pra gente” (Rose, Narrativa 1).

Ao referir que as crianças trazem sempre “surpresas e novidades” trouxe a compreensão de que as crianças não são estáticas. Elas mudam ao longo do processo e podem nos surpreender com novidades surgindo a qualquer momento.

Em algumas narrativas autobiográficas podemos observar os desafios trazidos pelas professoras no que diz respeito à garantia de que todos esses sujeitos sejam valorizados e respeitados durante seus processos de aprendizagem.

Um dos desafios trazidos é a falta de tempo. A professora Gabriela relatou que reconhece que algumas crianças precisam de propostas diferenciadas e que ela também percebe essa necessidade. No entanto, ela não consegue ter tempo para se dedicar a essa demanda. Isso acontece pelo fato de ter inúmeros documentos e relatórios que acabam burocratizando o processo, comprometendo seu tempo para se dedicar aos processos de ensino e aprendizagem.

Um outro ponto trazido como desafio foi o planejamento. A professora Lúcia informou que é muito desafiador lidar com turmas tão heterogêneas e que trazem muitas disparidades em seus saberes. Englobar todos esses sujeitos no seu planejamento, de modo a dar atenção a todas as necessidades encontradas na sala é muito provocador.

Um último desafio apresentado foi a preocupação muito grande da professora Rose em inserir todos os seus alunos na mesma atividade. Ela acredita que todos têm que estar inseridos no mesmo contexto e garantir isso em sala de aula é muito complexo.

A professora acredita que a formação do docente tem essa falha de não preparar o profissional para lidar com essa situação. Declara não ter conhecimento suficiente para conseguir incluir a todos numa mesma proposta. O que nos leva a considerar o quanto esse momento é oportuno, pois a pesquisa traz esse caráter formativo, ao passo que apresenta o DUA como um conceito que pode apoiar os professores e professoras para um ensino mais inclusivo e antecipa a inserção de todos os sujeitos no planejamento do professor.

## **5.2 Roda 1: Os desafios para um ensino inclusivo em diálogo com os princípios do DUA**

Com os relatos individuais recolhidos através das cartas e das entrevistas individuais foram levantados pelas professoras alguns desafios para um ensino inclusivo. Nessa primeira Roda objetivamos problematizar esses desafios com o conceito de variabilidade junto com os princípios do DUA.

Essa primeira Roda contou com a presença de três das cinco professoras participantes (Lúcia, Aline e Carla), pois duas delas tiveram um compromisso individual, inviabilizando sua participação. Iniciamos levantando os conhecimentos prévios das professoras acerca do Design Universal para a Aprendizagem, convidando-as a responder: Para você, o que é o DUA?

A professora Lúcia adiantou não conhecer a abordagem, sendo um assunto totalmente novo para ela. Já a professora Carla trouxe como conhecimento prévio:

Eu conheço bem superficialmente, vou falar a ideia que eu tenho e posso estar bem equivocada. O DUA eu conheço, porque no trabalho tem a Aline, que conhece. É a ideia da aprendizagem para todos, inclusão não só para pessoa com deficiência, mas para todos (Carla, relato 2).

A professora Aline trouxe um pouco de sua experiência, relatando que teve contato com o conceito pela primeira vez em 2019, através de um grupo de estudos da UFABC, onde se interessou pelo tema e se motivou a conhecer mais sobre a abordagem. Hoje ela também é pesquisadora sobre o assunto. Ela complementa:

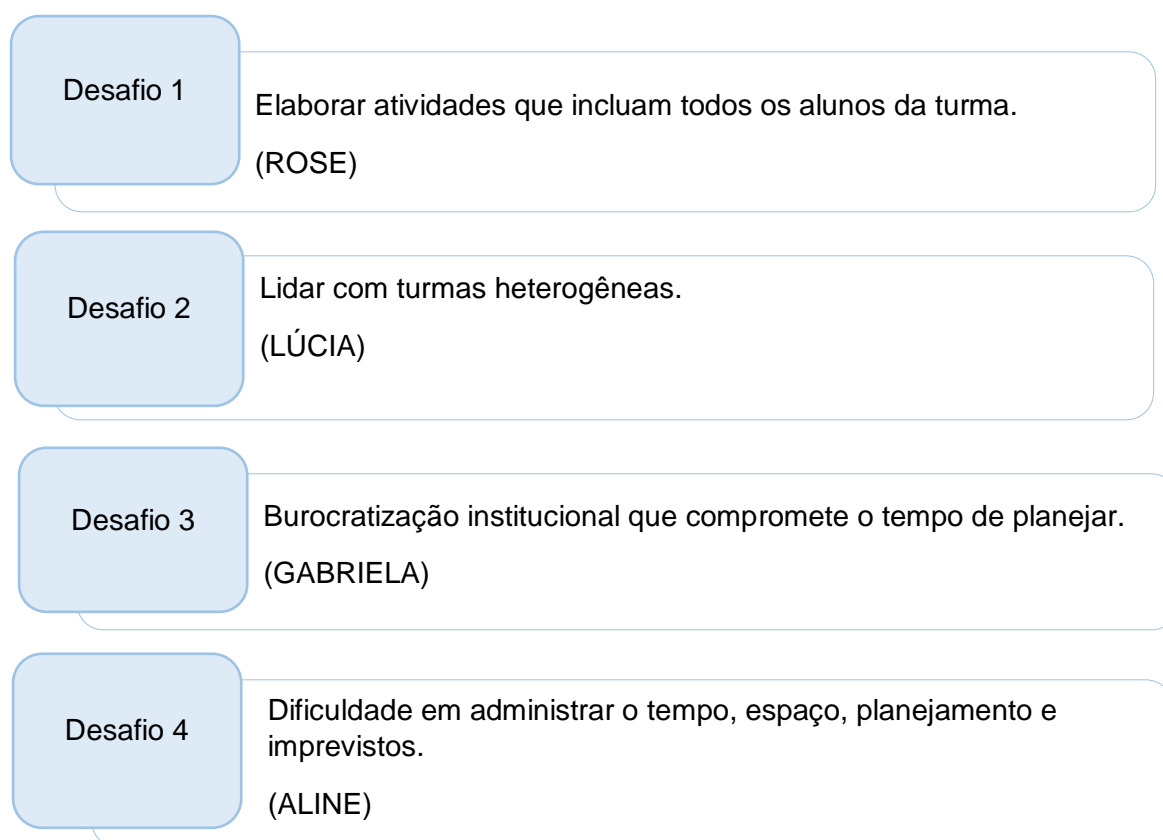
DUA é uma abordagem inclusiva, para todos sim, como a Carla falou, e eu vejo assim como um desafio gigantesco, porque dentro da minha sala eu vou tentando planejar né?! A Carla, minha parceira de alguns anos, sabe que a gente tenta rebolar para fazer com que todos tenham acesso ao currículo, mas como isso é desafiador! Estou super motivada a entender melhor, como a gente organiza o DUA no dia a dia, pois é um desafio muito grande. A gente

fala de educação inclusiva, mas a gente faz ressalvas e críticas a muitas coisas né? E eu acho o DUA muito bacana, pois ele amplia possibilidades, só que ler sobre o DUA é uma coisa, vivenciar é outra (Aline, relato 2).

Após esses conhecimentos prévios serem levantados, seguimos para a próxima etapa, que foi problematizar os desafios trazidos por elas no momento anterior. Para isso foram selecionados quatro desafios, sendo que cada professora receberia um deles através de mensagem pelo WhatsApp (tomamos o cuidado para cada uma pegar um desafio diferente do que relatou). Com os desafios em mãos, cada uma lia para o grupo e comentaria como se vê nesse desafio, se há alguma aproximação também com sua realidade.

A saber, seguem os desafios levantados:

**Figura 4 - Desafios levantados**



Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A professora Gabriela não pôde comparecer no encontro, por um imprevisto que ocorreu momentos antes com ela. Sendo assim, o desafio 2 que seria destinado a ela foi discutido coletivamente.

### **5.2.1 Desafio 1: Elaborar atividades que incluam todos os alunos da turma**

Esse desafio foi encaminhado para a professora Aline comentar.

Aline é professora de 3º ano e explica que, com o retorno presencial durante a pandemia, esse desafio ficou ainda maior, pois se trata do último ano do ciclo de alfabetização e sua turma teve grandes prejuízos por ter vivido o 2º ano de maneira remota. O seu grupo tem dificuldades de acesso à internet, por conta disso foi organizado apenas um encontro semanal de modo online, o que permitiu momentos de aprendizagem bem reduzidos, se comparado à carga horária que essas crianças teriam no presencial.

A professora relata que essa dificuldade no acesso trouxe disparidades ainda maiores entre os conhecimentos trazidos pelos alunos, tendo no retorno presencial muitos alunos ainda não alfabetizados. Mesmo retornando às aulas com número reduzido de alunos, essa disparidade ainda continuava desafiadora, a professora relatou como se organizou para esse contexto:

(...)nas primeiras aulas eu dava atividades diversificadas, então eu tinha atividades, todas elas envolvendo conteúdo dos materiais norteadores, só que cada um fazia uma coisa e deu um resultado legal. Aquela criança que não estava alfabetizada ia pensar na escrita, aqueles que já dominavam a escrita, iam pensar na produção de texto...coisas paralelas mesmo, recortes, sabe? Depois dessas duas primeiras aulas eles iam para as atividades geral para sala. E esses alunos com a defasagem, eles participam, eles dão conta de participar do contexto da sala. Eles acabam participando, seja oralmente, eu acabo sendo a escriba, porque eles ainda não dominam a leitura e a escrita (Aline, relato 2).

Nesse relato pode ser problematizado o primeiro princípio do DUA que se refere aos Múltiplos meios de Representação. Percebemos na professora o entendimento em reconhecer a necessidade de não se ofertar uma única atividade para seu grupo. Ela se preocupa em ofertar outros meios de ensinar o conteúdo trabalhado com eles, considerando diversas opções de linguagem, não só a escrita. Ela permite que o aprendiz se aprofunde nos seus conhecimentos através da linguagem falada e escrita, alargando possibilidades de ele se envolver com o trabalho realizado com os demais.

Em seguida ela traz outra percepção sobre seu grupo:

Como em matemática todos vão pelo geral, praticamente não tem dificuldade, mesmo aqueles que não dominam a leitura e a escrita acompanham muito bem a matemática. Sabem fazer contas, sabem calcular, eu leio um problema e eles já sabem ou tem uma estratégia de como solucionar, mas na leitura e na escrita está muito diferente, as aprendizagens estão diferentes (Aline, relato 2).

Nesse trecho podemos fazer uma aproximação com o conceito de variabilidade. A professora reconhece como os alunos variam entre si, pois cada um traz conhecimentos diferentes, principalmente em língua portuguesa. No entanto, esses sujeitos variam também consigo mesmo, pois aqueles que possuem dificuldade em língua portuguesa não necessariamente possuem dificuldades em matemática, revelando que o conhecimento não é estático, sujeitos possuem diferentes saberes e dificuldades.

Ainda sobre esse desafio, as demais professoras também se posicionaram. A professora Lúcia concordou com todos os pontos trazidos pela Aline, pois se identifica com os desafios desse contexto no tocante às disparidades de conhecimento que seu grupo traz.

Lúcia é professora de um 5º ano e também lida com alunos não alfabetizados em sua turma, que precisam de atividades diferenciadas. Lúcia traz um ponto de vista interessante, no que diz respeito à autoestima de seus alunos:

Então, além de pensar em tudo isso, você tem que pensar na autoestima do seu aluno. Como ele vai se sentir ao fazer uma atividade diferenciada? Se ele vai continuar bem? Então tudo isso está englobado no nosso planejamento e é aí, que eu vejo a maior dificuldade: o planejar para toda sala sem constranger os alunos que ainda não escrevem, não leem ainda, no 5º ano (Lúcia, relato2).

Nesse trecho, podemos apontar para um outro princípio do DUA, que é o de ofertar Múltiplos meios de Engajamento. Temos que garantir no planejamento situações em que o aluno se sinta motivado a aprender, seja despertado seu interesse para novos desafios e ele não se sinta inferiorizado perante o grupo.

Ao reconhecer a variabilidade do aprendiz nos permitimos reconhecer seus inúmeros saberes e suas dificuldades, sendo assim, vale considerar essa premissa ao planejar, antecipando situações em que o aprendiz possa se sentir valorizado. O processo de aprendizagem é um momento de troca e todo sujeito traz consigo

potencialidades, cabe reconhecê-las e garantir momentos em que todos possam ter suas habilidades evidenciadas.

A professora Carla complementa a fala das demais, ressaltando que “mesmo no terceiro ano, os alunos cansam muito de fazer atividade diferenciada. Eles carregam meio que um estigma né?” (relato 2). A professora ainda acrescenta a dificuldade em lidar com essa situação, pois é difícil dosar o quanto ofertar atividades diferenciadas para atender às dificuldades do aluno, sem constrangê-lo ou excluí-lo.

### **5.2.2 DESAFIO 3: Burocratização institucional que compromete o tempo de planejar**

Esse desafio foi destinado à professora Lúcia, para discorrer sobre. Ela traz muitas angústias sobre essa questão, pois diz que há uma burocratização enorme em sua rede de ensino, em relação à documentação pedagógica. Lúcia informa que com o Ensino Remoto essa questão potencializou, pois surgiram mais documentos para serem preenchidos.

A professora indica que essa burocratização é o principal fator de comprometimento do seu planejamento, ela acaba dispondo de muito tempo para esses registros, sobrando pouquíssimo tempo para seu planejamento. Além dessa questão, a docente vê essa documentação de maneira nada funcional: “A gente chegou num período que a gente tinha dez planilhas e elas falavam a mesma coisa...mas a gente tinha que pensar e planejar as dez, então são muitas coisas” (Lúcia, relato 2).

A professora finaliza seu relato com a frase “Então, a gente está sufocada com essa burocratização, tá bem ruim de trabalhar.” Esse é um dado que merece atenção, pois ao pensarmos na aplicabilidade do DUA, estamos falando de uma abordagem que apoia o professor em seu planejamento, exigindo dele que tenha tempo para planejar com qualidade. Esse é um dado preocupante, pois as demais professoras, que são de redes diferentes, trazem a mesma angústia.

A professora Aline aponta a mesma problemática, de uma burocratização não funcional, pois te exige os mesmos registros em documentos diferentes.

A burocratização da Rede é insana, é insano tudo o que eles exigem, é totalmente absurdo, impossível de realizar porque a gente tem que fazer planejamento para o presencial, tem que fazer o planejamento para o remoto, que na verdade é o mesmo porque é a mesma turma. Tem que planejar como isso tem que acontecer presencialmente e como isso tem que acontecer

remotamente, e o híbrido que é aqueles alunos que não tem acesso à internet(...) (Aline, relato 2).

É perceptível o cansaço e esgotamento das professoras nessa reta final de ano letivo, ainda se tratando de mais um ano atípico e que trouxe tantas novidades, como esses novos documentos de registro. A questão do tempo institucional acaba sendo uma problemática que atravessa todas as redes municipais e que, pelo olhar das professoras, compromete o trabalho com os aprendizes, o qual deveria ser o principal foco do espaço escolar, mas que com esse contexto acaba ficando para segundo plano.

### **5.2.3 DESAFIO 4: Dificuldade em administrar o tempo, espaço, planejamento e imprevistos.**

O quarto desafio foi destinado para a professora Carla comentar. Em relação à problemática do tempo ela ressaltou as mesmas questões trazidas anteriormente pelas professoras Lúcia e Aline. No entanto, destacou também um outro olhar sobre o tempo, que é em relação às temporalidades, ou seja, do tempo vivido pelo aluno.

Como a Aline falou também, não é porque a criança não se alfabetizou que ela não aprende, ela aprende e muito. Uma vez teve reescrita, na semana passada, na sondagem da Rede, e eles tinham que escrever um diálogo, um trecho de um conto, e você precisa considerar a fala da criança, né? Temos muitas crianças por conta da pandemia que não estão alfabéticas, e você não vai considerar? Você vai considerar! Mas tudo isso leva muito tempo. Eu acredito num tempo de qualidade, pois elas saem ganhando nessa coletividade (Carla, relato2).

Nesse trecho conseguimos traçar um paralelo sobre as monoculturas presentes no espaço escolar, onde podemos considerar o rompimento das monoculturas de tempo e do saber e é essa flexibilização que o DUA prevê.

Quando a professora traz na sua fala, reiterando a fala da professora anterior, de que todo aluno aprende e a criança não alfabética também aprende, ela está rompendo com a ideia de que um único saber deve ser valorizado em detrimento de outro. Assim como quando ela respeita o tempo da criança em aprender, pois se ela não aprendeu o que estava previsto para um tempo estipulado, não faz dela alguém a ser desconsiderado em seu planejamento, pelo contrário, ela permite o tempo vivido

pela criança, ela permite que a criança viva o que for necessário para sua aprendizagem.

Em relação aos espaços, a professora traz como dificultador a questão dos protocolos sanitários, que inibem o trabalho com duplas e trios dentro da sala de aula, além da limitação de outros espaços escolares. Sobre os imprevistos, ela considera como algo inerente ao fazer pedagógico, é um desafio em que vai se aprendendo com ele.

O planejamento é o ponto mais desafiador, segundo a professora, esbarrando mais uma vez na burocratização institucional, que acaba comprometendo o planejamento, inviabilizando sua qualidade.

Vale ressaltar que esses desafios foram trazidos na carta da professora Aline que, depois de discorrer sobre eles, acrescenta que são minimizados ao passo que se conhece os alunos. Esse é um ponto muito importante dentro da abordagem do DUA, pois o reconhecimento da variabilidade dos aprendizes favorece a antecipação de possíveis desafios, contribuindo para um ensino mais inclusivo.

#### **5.2.4 DESAFIO 2: Como lidar com turmas heterogêneas**

O segundo desafio foi deixado por último, por ser respondido coletivamente. O desafio foi exposto no chat da Plataforma Meet, para as professoras visualizarem e comentarem sobre.

A professora Carla começa comentando que apesar de ser realmente um grande desafio, o trabalho com turmas heterogêneas traz possibilidades positivas no ensino:

Acho que essa questão da turma heterogênea tem dois lados, como tudo na vida, eu estou tentando aprender muito com isso. O trabalho em grupo é um grande aliado para turmas heterogêneas, a gente sabe que não é fácil, não é simples, de modo algum, mas eu também vejo muita riqueza nessa heterogeneidade, a gente tendo sabedoria e conhecendo cada criança, cada estudante, a gente pode usar isso a nosso favor (Carla, relato 2).

A professora vê como possibilidade o trabalho de parceria entre as crianças, por exemplo, com duplas produtivas, onde você organiza crianças em duplas de acordo com seus conhecimentos e elas vão se ajudando durante o processo. No entanto, por conta do distanciamento social, essa não é mais uma possibilidade, porém a professora considerou como alternativa o trabalho coletivo.



A professora Aline compartilha que anos atrás ficava angustiada quando se deparava com essa discrepância em sala de aula, mas é algo que não a assusta mais: “eu sei que quanto mais diferente eles forem mais eu vou aprender, eu vou avançar, melhor eu vou planejar” (Aline, relato 2).

A docente lembrou de quando trabalhou em parceria com a professora Carla, o quanto foi angustiante no início lidar com a heterogeneidade das suas turmas, mas como isso fortaleceu seu trabalho e abriu possibilidades para os próximos professores investirem nessas estratégias também:

Quando a gente pegou essas turmas na mão foi uma coisa surreal, aquilo me abalou tanto... mas demos um salto tão grande no planejamento depois daquela turma, de pensar detalhadamente em conhecer os alunos detalhadamente, de pensar ‘com o Pedro vai ser daquele jeito, a Joana vai ser daquele’, fazendo cada vez mais o planejamento mais detalhado (Aline, relato 2).

Nesse relato é possível perceber a diferença que faz quando se coloca o aluno no centro do processo. Não é a primeira vez que aparece nos relatos das professoras como facilita o trabalho quando se conhece bem os alunos e se considera de fato suas especificidades no planejamento. Fica cada vez mais claro que conhecer a variabilidade da turma contribui para um ensino inclusivo.

Uma outra fala que elucida o conceito da variabilidade a se considerar, é:

As vezes a gente fala: “essa sequenciada é tão boa”, mas cada ano que a gente aplica a gente fala, “Não, não, não. Para essa turma, nesse momento é bacana fazer isso, por mais que aquilo seja legal a gente vai dando a cara nova pra turmas novas, são alunos diferentes (Aline, relato 2).

Nesse trecho fica claro que reconhecer a variabilidade dos aprendizes reflete diretamente no planejamento do professor. Quando o aluno é de fato centro do processo, o ensino é conduzido para estratégias realmente funcionais, que contemplam os sujeitos envolvidos.

Nesse caso dialogamos também com o princípio do DUA referente aos Múltiplos meio de Expressão, pois é esse princípio que define as estratégias de ensino que serão usadas. Além disso, irá definir como os sujeitos aprendem e como se expressam, possibilitando ao professor pensar possibilidades mais assertivas em seu planejamento.

Após esse último desafio ser problematizado foi socializado com as professoras participantes o Inventário DUA (ANEXO C), para ilustrar melhor o que foi discutido até o momento. Isso possibilitou que elas pudessem ver de forma estruturada os princípios e premissas do Design Universal para a Aprendizagem.

A professora Lúcia, que desconhecia totalmente o DUA no início da Roda de conversa, relatou:

Eu não conheço o DUA, mas pra mim, é meio que um sonho, eu não conheço o DUA mas estou achando maravilhoso! Porque o sonho da gente é fazer isso, entende? Quando você fala, até anotei, “de um para todos” é interessantíssimo, tento fazer isso em sala de aula o tempo todo. Trazer a atividade do meu aluno com dificuldade para todos os outros (Lúcia, relato 2).

Concluimos, assim, a primeira Roda na nossa pesquisa. Neste momento foi definido para o próximo encontro a vivência de uma situação real de desafio das professoras, para possibilitar a aplicação do DUA. A professora Carla sugeriu replanejarmos uma aula de matemática que ela teve muita dificuldade com seus alunos, no ensino da subtração com reserva.

### **5.3 Construindo colaborativamente uma situação de aprendizagem pautada no conceito de variabilidade**

Neste encontro participaram as professoras Aline, Carla e Gabriela. Como a professora Gabriela não pôde estar presente no último encontro, dedicamos esse momento inicial para contextualizá-la sobre o encontro passado. Alinhamos como foi o percurso até o momento e demos início ao nosso replanejamento da aula de matemática com foco em subtração, sugerido pela professora Carla.

Vale resgatar que a pesquisa se deu no momento de transição entre as aulas remotas e o retorno presencial no Estado de São Paulo, que reverberou em vários municípios. Dessa forma, as professoras Aline, Carla e Gabriela, que assumem as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, estavam retornando com seus alunos no presencial, sem revezamento, e com a capacidade máxima em sala de aula. Como o retorno presencial se deu de maneira gradual, até a semana anterior a esse encontro, seus aprendizes frequentavam a escola de forma escalonada (uma semana sim e outra não). Mas, a partir da semana em questão, todos passariam a frequentar todas as semanas.

Como os aprendizes estavam retornando, pela primeira vez, todos juntos diariamente, foi visível o reflexo da pandemia nesses sujeitos. Muitos trouxeram lacunas em seus processos de aprendizagem, especialmente em Matemática, como veremos a seguir.

As professoras Gabriela e Carla (parceiras de 3º ano, em seu segundo cargo) relatam como foi a experiência da aula em questão, quando aplicada. Ambas tiveram as mesmas percepções e experiências. Informaram que seguiram tudo o que estava no livro didático, realizando as atividades propostas, confeccionando e utilizando o material de apoio sugerido e mesmo assim os aprendizes seguiram com muita dificuldade.

Além disso, nesse tempo em que estiveram no Ensino Remoto, os alunos não tiveram interações e trocas com as professoras, por conta de dificuldade ao acesso, tendo exclusivamente a intervenção da família nesse processo do ensino remoto. Diante desse contexto, as professoras notaram que houve um confronto de concepções, pois os aprendizes retornaram com alguns conhecimentos prévios já consolidados.

Esse ano eu não sei se é por conta da defasagem deles, mas eles acabaram entendendo mais daquele jeito tradicional, o antigo “emprestar” mesmo. Eles acabaram entendendo, mas não sei se em casa a família ajudando e já trabalhando dessa forma, eles já chegaram com essa coisa de emprestar, de subir 1... acabou que o material do livro ficou bem confuso para eles (Gabriela, relato 3).

Mediante esse contexto, foi concluído que seria necessário mais de uma aula para o novo planejamento, por ser um conteúdo que merecia atenção. Ao mesmo tempo, por estarmos na reta final do ano letivo, não poderia ser também algo tão extenso, contando assim com poucas aulas, uma média de quatro aulas. Dessa forma, retomamos o conceito de variabilidade, esclarecendo que os sujeitos variam entre si, mas variam também consigo mesmo. Essa variabilidade interna é mais processual, sendo mais fácil percebê-la num longo intervalo de tempo. Como no nosso caso faríamos um planejamento a curto prazo, ela dificilmente seria observada, focamos então na variabilidade externa ao planejarmos.

Iniciamos com um exercício em que cada professora teria que falar sobre a variabilidade da sua turma, nesse caso, especificamente dentro do contexto da

matemática. Tinham que pensar qual ponto comum em relação aos saberes e quanto variam em relação às dificuldades e a outros saberes, quais são os meios que costumam ser mais funcionais para a aprendizagem do grupo, o que motiva a aprender, o quanto conseguem perceber suas dificuldades e habilidades.

A começar, o relato da professora Aline.

Tenho uma turma de 30 alunos, todos eles dão conta de fazer a subtração simples, eles compreendem e usam o termo “tirar”, eles têm dificuldade de usar a linguagem matemática correta, então se uso o termo subtrair, eles não sabem. Eles têm dificuldade de modo geral de usar esse sistema decimal, por exemplo, se você faz uma conta que você tem centenas e está subtraindo por uma dezena, eles não colocam os números na posição adequada, isso alguns, um número considerável até. Outra coisa que alguns alunos apresentam, é a dificuldade no sinal, então se você pede para eles lerem, eles ficam “É de mais? É de menos?”

Eu tenho alunos não alfabetizados, que na verdade eles surpreendem em matemática, eles não apresentam essa defasagem em matemática. Só tenho que ler, indicar o que é para fazer. De uma forma autônoma, só se tiver um modelo, ou um exemplo. Tirando isso, eles não transferem essa dificuldade para matemática, mesmo os que não dominam a leitura e a escrita, muito pelo contrário, eles até fazem cálculo mental mais rápido que outras crianças que já dominam a leitura e a escrita. Como você falou, tem uma habilidade maior em uma área e uma menor em outra (Aline, relato 3).

A professora Gabriela também relata:

Eu tenho uma turma de 27 alunos, não tenho todos frequentes ainda no presencial, tenho 3 que estão fora. Na matemática, na subtração, na adição simples não apresentam dificuldades, nessa questão de compreensão, de situação problema, mas como a Aline falou ainda eles têm dificuldade nessa linguagem matemática, em falar tirar ao invés de subtrair... eu percebo que não é nem só na subtração, mas tem dificuldade em centenas, dezenas, que no começo do ano quando a gente ia fazer um problema, ia fazer uma conta em pé, eles também confundem centena e dezena, agora nem tanto mais. Mas por exemplo, eu dava alguma situação problema, e o primeiro número era centena e o segundo era dezena, eles colocavam a centena na dezena e a unidade na dezena. Eles começavam do lado da centena e deixavam a unidade vazia, e desde o início do ano batendo nessa tecla com eles, que se era 42, 4 era na dezena e o 2 na unidade, então acredito que a dificuldade agora seja mais por isso, pelo valor posicional, da centena, da dezena, da unidade, que isso é bem a base do segundo ano, do ano passado, como eles praticamente não participavam das aulas online, eles faziam só o livro mesmo, e como eu falei, faziam muito com a explicação e a intervenção da família, então acabou ficando essa parte faltando, né, do valor posicional dos números, Já melhoraram bastante, tem meia dúzia aí que ainda não se apropriou, mas que agora indo todos os dias, vão se apropriar (Gabriela, relato 3).

Por fim, o relato da professora Carla:

A escola ficou muito a desejar, a gente não tinha contato com as famílias, teve pouco acesso as plataformas, não tivemos reuniões com as famílias, não teve nada disso. E para ter uma ideia, eu tinha um primeiro ano, ano passado, e 4 ou 5 alunos faziam atividades, o resto a gente não tinha contato, e ficou muito a cargo da família, então assim, minha turminha, eu tenho só uma aluninha, que ela tem muita dificuldade em matemática, em contagem simples mesmo. Ela fica desesperada, eu dou tampinhas ou palitos, ela gosta mais dos palitos, só tem ela assim que destoa um pouco, e no geral eles vão, quando a gente vai no coletivo, perguntando passo a passo, não tem erro, eles entenderam. Quando eles vão fazer sozinho, eles se atrapalham muito, eles fazem a troca (posicional), são erros totalmente procedimental. No geral está bem parecido com o que a Gabriela e a Aline falaram, não destoa muito não (Carla, relato 3).

Após as professoras terem feito o exercício de refletir sobre a variabilidade do seu grupo, foi exposta a analogia do jantar para que elas compreendessem melhor esse conceito. Nessa analogia, pensamos na seguinte situação: ao prepararmos um jantar para determinado grupo de pessoas e servimos refeições *a la carte*, com pratos prontos, onde todos se servem do mesmo alimento e na mesma ordem (entrada, prato principal, sobremesa...), dificilmente contemplaremos todos em suas especificidades.

No entanto, se servimos uma grande mesa posta com todos os alimentos, possibilitando que cada um se sirva como preferir, escolhendo a ordem e qual alimento desejar, você terá uma maior possibilidade de atender a todos. O fato de alargar possibilidades, faz com que todos sejam incluídos nesse jantar.

Vale considerar que as pessoas que foram convidadas nesse primeiro momento, ao serem convidadas novamente podem optar por alimentos diferentes, ter restrições diferentes. Os sujeitos estão em constante movimento, em mudanças dinâmicas, os indivíduos variam o tempo todo.

Podemos transferir essa analogia ao DUA, ao passo que, assim como os alimentos ao serem servidos de uma única forma não atendem às especificidades de todos os envolvidos no jantar, um ensino monocultural também não inclui todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Por isso, o DUA vem como uma abordagem que confronta um modo único de ensino, pois defende que múltiplos meios devem ser ofertados, para que todos sejam inseridos no processo.

Esse exemplo, sendo transferido para a educação, também explicita a questão da variabilidade externa, quando o indivíduo varia entre seus pares, e sobre a variabilidade interna, quando ele mesmo vai se modificando durante seus processos

vividos. Por isso, ao reconhecer essas especificidades dos aprendizes e colocá-los no centro do processo, facilita muito a prática de um ensino inclusivo.

Partindo dessa premissa, começamos nosso planejamento considerando os aprendizes como o centro do processo. Como as três professoras possuem um perfil parecido de turma, iniciamos pontuando o que esses sujeitos têm em comum em relação aos seus saberes, suas dificuldades e sobre as estratégias mais funcionais para eles.

As professoras foram citando essas considerações para termos um planejamento que de fato partisse do que os aprendizes precisam aprender e não sobre o que o professor decidiu ensinar. Após o exercício de refletir sobre a variabilidade, foi concluído o que estava acarretando essa dificuldade com a subtração, era a dificuldade dos alunos de ainda não terem compreendido o conceito de valor posicional. Como mencionado, era um conteúdo previsto para o segundo ano, mas como a maioria dos aprendizes, durante o ensino remoto, não teve acesso às interações com as professoras, ficou essa lacuna no processo de aprendizagem.

Dessa forma, foi definido entre as professoras pontos da variabilidade da turma, que deveriam ser considerados ao planejar. Como as professoras tinham grupos com perfis semelhantes esses pontos foram levantados coletivamente. A saber.

#### **Quadro 2 - Variabilidade da turma**

- A maioria já domina a subtração simples;
- Possuem dificuldade em compreender o valor do conceito de valor posicional;
- Eles não dominam os termos matemáticos;
- Facilidade em relacionar com situações do cotidiano;
- Uso do material concreto como facilitador;
- Atividades coletivas (aprendem com as estratégias dos outros);

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Considerando a criança como o centro do processo, com suas potencialidades e dificuldades, iniciaríamos a elaboração do planejamento, nesse momento, sem nenhuma estrutura pensada previamente, apenas organizando pequenos registros, dentro dos princípios do DUA. Estávamos prestes a pensá-los separadamente, refletindo como o grupo se encaixa em cada princípio, quando a professora Aline sugeriu:

Eu penso que a gente trazer essas formas diversificadas como cantinhos, usados em educação infantil, a gente pode colocar material dourado, fichas sobrepostas, (sugestões do livro), ábaco, dinheiro/nota, é algo muito concreto do dia a dia. Pensei em fazer um rodízio com eles e eles irem rodiziando (Aline, relato 3).

Essa sugestão da professora revelou o quanto ela compreendeu a analogia do jantar. Discutindo, verificamos como esse rodízio se aproxima do jantar ofertado à nível de *buffet*. Cada um teria oportunidade de acessar as estratégias que desejassem, no momento em que desejassem, desconstruindo a ideia de uma aprendizagem monocultural. Também a professora Carla observou (Relato 3): “Seria como estações? Eu acho muito legal, porque pensando no jantar, eu penso que trará muitos resultados, porque pensaremos estratégias diferentes simultaneamente. ”

Essa situação pode ser aproximada também do conceito da Pedagogia das Estações, uma vez que ofertaríamos uma flexibilização de tempos e espaços para os sujeitos aproveitarem esse alargamento de possibilidades. A Pedagogia das Estações é um conceito que relaciona os tempos de aprendizagem com as estações do ano.

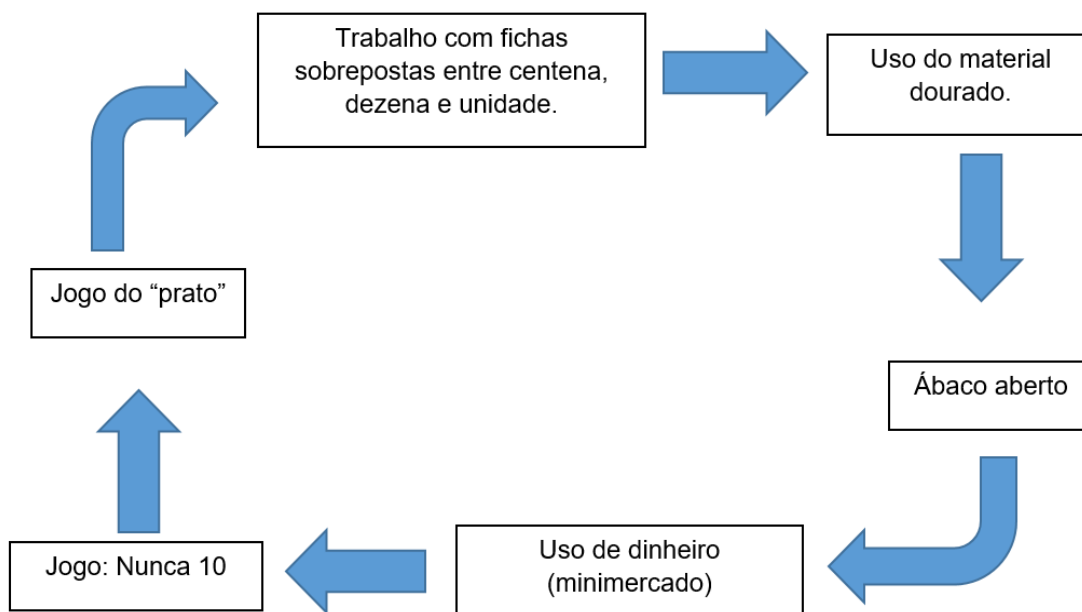
Temos considerado as estações do ano como uma metáfora para a educação inclusiva. As estações se inserem num calendário anual, mas não se fixam nele. Repetindo-se, a cada ano, continuamente, elas vão e vêm, num movimento cíclico nos tempos e espaços (COSTA-RENDERS et al., 2020, p.08).

A ideia do rodízio se aproxima desse ideal, pois foi estabelecido com as professoras que nessa vivência eles se rodizariam entre as propostas dentro dos seus tempos, de forma cíclica, podendo ser vivido quantas vezes fosse necessário, respeitando o tempo vivido entre os aprendizes.

Definimos então que seriam elaboradas estações para os aprendizes vivenciarem esses contextos de aprendizagem e elas seriam qualificadas ao longo do percurso, movidas pela centralidade dos aprendizes no processo.

Essas estações foram definidas pelas professoras, que começaram a pensar sobre elas partindo dos materiais que possuíam na Unidade e resgatando propostas trabalhadas em outros contextos. Dessa forma, foram definidas seis estações, como mostra a Figura 5.

**Figura 5 - Estações de Aprendizagem:**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na prática, a organização das estações se deu conforme segue:

**Figura 6 – Jogo do Prato**



**“Jogo do Prato”**

**Materiais:** pratos descartáveis, bolinhas de papel, papel e lápis para registro;

**Como jogar:** Os pratos possuem marcações de: unidade, dezena, centena. São jogadas bolinhas de papel sobre ele, e os aprendizes terão que registrar que número será formado de acordo com a disposição de papel em cada marcação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.



Figura 7 – Nunca 10

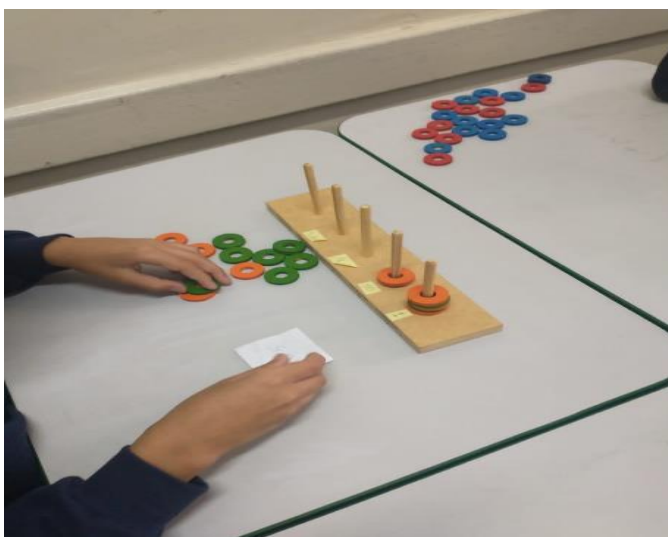
**Jogo: Nunca 10**

**Materiais:** palitos de sorvete, elásticos, dois dados;

**Como jogar:** Em sua vez, cada aprendiz jogará os dados e pegará a quantidade de palitos de acordo com o número representado pela soma dos dados. A cada vez que se formar uma dezena, os dez palitos serão amarrados por elásticos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Figura 8 – Ábaco Aberto

**Ábaco Aberto**

**Materiais:** ábaco aberto, papel com números registrados.

**Desafio:** Montar no ábaco, o número indicado no papel.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**Figura 9 - Minimercado**



**Minimercado**

**Materiais:** dinheiro falso com finalidade lúdica, imagens de produtos.

**Atuação:** aprendizes simulariam situações de compras para exercitar conceitos de adição (valor da compra de mais de um produto), e subtração (troco do valor pago).

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

**Figura 10 – Material Dourado**



**Material dourado**

**Materiais:** material dourado e papéis com números marcados.

**Desafio:** os aprendizes teriam que representar com o material dourado o número indicado no papel.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao serem definidas as estações, definiu-se também que em cada uma delas teria um aprendiz como mediador da situação, pois valorizaria a troca entre os pares, uma das características que compõem a variabilidade da turma, que é ter alguns aprendizes se beneficiando desses momentos coletivos. Observou a professora:

Por exemplo, estavam fazendo conta que usaria o número 13, e um dos alunos pegou treze lápis, então outro entrevistou dizendo que ele não precisava pegar treze, pois ele tem dez dedos, só precisaria pegar 3...e assim eles vão aprendendo um com o outro (Gabriela, relato 3).

Dentro desse contexto, os aprendizes teriam oportunidades de trocar seus saberes próximos, além da oportunidade de sempre estarem trabalhando juntos. Esse trabalho coletivo favorece o convívio com as diferenças, ao passo que as reconhecem e valorizam, sendo o ponto mais importante para um processo e ensino realmente inclusivo.

#### **5.4 Socialização da prática**

Essa foi a última Roda de conversa da pesquisa. Dela participaram as professoras Gabriela, Carla, Aline e Rose. Como a professora Rose não conseguiu participar das rodas anteriores, esse momento inicial foi para contextualizar como se deu todo o percurso para que ela pudesse se ambientar.

No intervalo entre a Roda anterior e essa última, as professoras Aline e Carla tiveram a oportunidade de aplicar o novo planejamento com suas turmas, então iniciamos com a socialização da prática de cada uma. Ambas tinham aplicado o planejamento na semana anterior ao nosso último encontro.

Vale ressaltar que no período da manhã as professoras Carla, Aline e Gabriela trabalham na mesma escola como professora de informática, professora de 3º ano e professora de sala de leitura, respectivamente. Agora nos seus cargos do período da tarde, as professoras Carla e Gabriela são professoras de 3º ano, na mesma Unidade Escolar. A professora Carla relatou que estava muito grata pela professora Aline tê-la ajudado, pois sua escola da tarde estava desfalcada de materiais e a colega emprestou todos os materiais que usou com sua turma de manhã.

A professora Carla iniciou seu relato adiantando que organizou as estações em um espaço destinado às aulas de recuperação dos alunos e em outros momentos era usada como sala de recursos. Sobre as estações, só não realizou a estação com as fichas sobrepostas, mas afirmou que seriam inseridas na próxima aplicação. Segue o relato:

Eles se envolveram muito, o engajamento foi total. Tanto é, que a gente ficou de 16h até 18h10, e foi a conta da gente descer, pegar as coisas pra ir embora porque a gente usou todo o tempo e assim, eles fizeram várias rodadas, eles queriam mais e nem se dispersaram, ficaram bem atentos na atividades, e toda vez que a gente trocava por causa da COVID, higienizava as cadeiras, passava álcool de novo nas mãozinhas, mas foi muito legal, o engajamento

foi bom, foi ótimo, eles queriam de novo hoje. Eles ficaram super animados, eu falei “Oh, a gente está em doze, semana que vem quando estiver todo mundo, vocês vão ajudar quem não estava nas estações, e eles “Tá, pode deixar!” (Carla, relato 4).

A professora informou que no dia seguinte ao da aplicação realizou algumas operações no caderno e alguns alunos fizeram relação com as estações vivenciadas, a professora relatou que houve falas como “Ah prô, é legal quando a gente pega né?” Relacionando o “pegar” com a manipulação dos materiais concretos. A professora complementa:

Eu quis voltar para o caderno. A gente começou a fazer sondagem hoje de matemática, mas foi bem legal! Mas claro, é um processo, o movimento deles foi muito bacana, legal mesmo. E assim, eu quero aprender mais com você Camila, com as meninas, o DUA é algo que eu quero programar para levar para vida, porque fez todo sentido, esse negócio da variabilidade, nossa, total! Porque se não aprende de um jeito, aprende de outro, nossa, muito legal! Gostei muito, muito, fiquei muito animada! (Carla, relato 4).

Na sequência a professora Aline também trouxe seu relato de experiência e informou que antes de ir para as estações fez uma sondagem com os aprendizes para confirmar como estavam seus reais saberes naquele momento. Com essa questão pôde perceber cinco aprendizes que mereciam mais atenção, pois estavam com mais dificuldade que os demais na escrita dos números.

A professora conseguiu aplicar duas vezes o circuito das estações e para não haver disputa entre as estações ela ia chamando os aprendizes em ordem aleatória e cada um na sua vez escolhia uma mesa para participar. A mesa que mais despertou interesse foi a que tinha palitos, do jogo Nunca 10 (na turma da professora Carla, teve o mesmo sucesso). Na primeira Roda, a mesa com fichas sobrepostas não teve muita procura, a professora atribuiu ao fato de não ser uma novidade para a turma, pois já tinham trabalhado em sala, então na segunda aplicação essa proposta foi banida.

Uma outra mudança na organização foi na mesa com o ábaco aberto, pois haviam dois ábacos para quatro crianças e elas ficavam impacientes com a espera em chegar sua vez para usar. Então ela acrescentou a estratégia de um montar o número no ábaco e o outro ter o desafio em ler que número era aquele formado. Essa estratégia, por ser desafiadora, despertou muito interesse dos aprendizes, se tornando posteriormente a mesa mais disputada.

A professora, após realizar a segunda aplicação das estações, fez uma roda de conversa com sua turma, para refletirem sobre o processo vivido:

Foi muito bom porque alguns disseram que o mais fácil para uns, era o mais difícil para outros. Ficou de uma forma diversa e eu: “Estão vendo, é que cada um pensa de um jeito, constrói de uma forma, mas o importante é compreender como o número é construído”. Até brinquei com eles na lousa, fiz alguns números, intencionalmente com os zeros, para eles lerem em voz alta, então foi super bom! (Perguntei) “Vocês tiveram que argumentar, vocês acharam interessante?” Alguns disseram, “Eu prefiro fazer sozinho, não quero conversar com o outro pra ter que aprender” Então foi legal, a gente conversou sobre tudo isso, foi bem rico! Eu pergunto pra eles “Você gosta de sentar com alguém?” Gosto de propor coisas sempre coletiva, em dupla, em grupo... aí outros “Ah eu não, eu gosto de fazer junto com o outro, é legal falar, é que as vezes faltam palavras.” É muito bonitinho ouvir eles falando o que pensam (Aline, relato 4).

Essa roda de conversa com os aprendizes é muito reveladora, no sentido do engajamento do grupo nesse processo, pois está para além do que cada um se interessa ou motiva para aprender. O engajamento sugerido pelo DUA proporciona aos aprendizes se perceberem no processo em relação ao que conhecem de seus saberes e não saberes, quais estratégias reconhecem como funcionais no seu processo de aprendizagem, toda essa regulação está envolvida nesse princípio.

Após as professoras relatarem suas experiências, analisamos o Inventário DUA (ACESSI, 2021) para refletir se os princípios foram contemplados nesse planejamento. Quando replanejamos a aula da professora Carla partimos única e exclusivamente da variabilidade das turmas, sem nenhum outro norteador, então, nesse momento, confrontaríamos com os princípios e premissas do DUA, apontados na figura a seguir.

**Figura 11 - Premissas do DUA**

<b>Premissas para o planejamento da abordagem curricular acessível:</b>
<p><b>1. Respeitar as diferenças dos aprendizes e nos aprendizes, reconhecendo a variabilidade em sala de aula e na comunidade escolar.</b></p>
<p><b>2. Trabalhar com múltiplos meios/formas, rompendo com as monoculturas tradicionalmente presentes na escola.</b></p>
<p><b>3. Flexibilizar o processo de ensino, deixando espaço aberto e tempo livre/ocioso para os aprendizes.</b></p>

Fonte: Inventário DUA (ACESSI), 2021.

Sobre a primeira premissa, concluiu-se que foi totalmente contemplada, uma vez que o planejamento partiu da variabilidade das turmas. Antes de planejarmos foi

feito um exercício em que cada professora refletiu e expôs a variabilidade do seu grupo e a partir daí foram definidos os pontos a serem considerados no novo planejamento.

Em relação à segunda premissa, por tratar de um planejamento pautado nos princípios do DUA, automaticamente a contempla, pois o DUA por si só confronta qualquer modelo monocultural de ensino. Ao ofertar diversos meios para os aprendizes as professoras atingiram esse quesito.

Sobre a terceira premissa, dentro de suas possibilidades, houve a flexibilização de tempos e espaços. A professora Carla traz isso muito forte em seu relato, quando transpõe a sala de aula e busca outros espaços para a aplicação das estações e principalmente quando relata que vai para esse espaço depois do recreio e só retorna com eles na hora de ir embora, pois estavam muito envolvidos com a proposta, então permite o tempo vivido para a aprendizagem, em nenhum momento ela pensou em interromper e sim permitiu que eles vivessem o quanto acharam necessário.

A figura abaixo relembra as Redes neurais de aprendizagem.

**Figura 12 - Redes de aprendizagem**

<b>Redes de Reconhecimento</b> (o que aprender)	<b>Redes de Estratégias</b> (o como aprender)	<b>Redes Afetivas</b> (o porquê aprender)
<b>Oferecer</b> Múltiplas mídias (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)	<b>Oportunizar</b> Múltiplos percursos (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)	<b>Valorizar</b> Múltiplos interesses (permitir os <u>afetamentos</u> / influência dos aprendizes nos processos)
<b>Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo</b>		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio
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...

Fonte: Inventário DUA (ACESSI), 2021.

Foi realizado com as professoras o exercício de refletir sobre cada Rede de Aprendizagem, retomando quais eram e como cada uma delas era vista dentro do

processo. Foi interessante perceber que as docentes reconheceram que durante as estações todas as Redes foram contempladas. No Quadro 3 trazemos alguns relatos que revelam essas percepções.

**Quadro 3 - Visão das professoras sobre a aplicabilidade dos princípios do DUA**

<b>Redes de Reconhecimento</b>	“Acredito que sim, porque não foi da mesma forma para todos, obrigando a aprender. (...) Foi ofertado, tanto que depois eles puderam comparar: ‘Para mim foi melhor assim’ ou ‘Tive que pensar mais nesse’, então foi pensada a construção dos números, que era o objetivo maior, de várias formas” (Carla, relato 4).
<b>Redes de Estratégias</b>	“Eu acho que foi ofertado dentro das possibilidades, sempre tem mais possibilidades para alargar mais, de fazer parceria, penso várias coisas para o ano que vem também, na informática poder fazer outras parcerias, usar mídias, sempre dá, como o tempo está mais limitadinho, acho que foi oportunizado sim, dentro dos recursos disponíveis” (Carla, relato 4).
<b>Redes Afetivas</b>	“Principalmente interesse e apoio, é um aprender em conjunto, um apoiando o outro, se regulando, se atentado ao que estava sendo feito, acho que também foi contemplado” (Carla, relato 4)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Ao refletir sobre todo esse percurso foi muito interessante ver que a pesquisa pode afetar de várias formas as professoras participantes. Ao ser comentado sobre a importância da desconstrução de um modelo monocultural, dando lugar à oferta de múltiplos meios, a professora Aline reflete:

Eu acho bacana ficar com isso gravado: da gente não apresentar de uma única forma. Isso fica gravado! Nossa, hoje mesmo eu estava conversando sobre outra coisa, e estava todo mundo sentadinho, um atrás do outro com livrinho aberto, e vai dando uma angústia que você não tem noção. Você pensa “Poxa vida, você sabe que tem que apresentar de outras formas, não pode ser só o livro, e vai dando um aperto porque sabe que não está certo fazer isso...” (Aline, relato 4).

A professora Rose complementou:

Isso mexe muito comigo, com as crianças pequenas, até com os maiores, essa coisa que você falou do monocultural, da monocultura dos espaços escolares, isso é uma coisa muito séria, e eu acho que a escola ainda enxerga isso de maneira muito leviana, porque os espaços são muito importantes para você vivenciar diversas aprendizagens, são fundamentais. E, quando a gente tira a criança da sala, a gente vê um povo olhando, não sei se com vocês acontece isso, as pessoas te olhando torto porque você está tirando as crianças daquele momento da sala para outras aprendizagens. É impressionante como isso é fundamental e é visto de maneira tão engessada ainda, porque a gente vê o quanto eles aprendem quando vão para outros espaços, quando a gente apresenta de maneira diferenciada não só o fato de abarcar alguns, mas todos. Faz toda diferença, é o que eu vejo e faz parte do trabalho que vocês desenvolveram, né? (Rose, relato 4).

Outro ponto muito importante foi o fato de poder constatar como essas discussões não só afetaram as professoras participantes, mas também começaram a impactar os demais profissionais de suas Unidades. A professora Aline relata que ao aplicar as estações na sua turma, a professora que faz parceria com ela no 3º ano passou pela sala e ficou interessada, querendo saber mais sobre o que ela estava fazendo com a turma:

Teve uma professora parceira que perguntou “O que você está fazendo?” Ela entrou, e a gente foi de mesa em mesa, e ela falou “Ah quero fazer também, nossa isso é muito legal! Os pratos, o material, tudo!” Ela gostou de tudo! Era uma professora que não participou com a gente, porque a Carla foi minha parceira até pouco tempo atrás e a Gabriela é de sala de leitura. Então as minhas duas parceiras não estão aqui e não discuti com a gente e eu não levei para elas por falta de tempo mesmo. Só que ela entrou na minha sala na hora que eu estava fazendo e ela viu eles super motivados e engajados, aí falei para ela que depois a gente conversa, que não é só pegar o material e fazer, tem que entender o que é, o que a gente está fazendo. Eu até falei pra ela “Olha, estou participando de uma pesquisa, e a gente se sentiu motivada a fazer e eu estou fazendo, depois eu compartilho a experiência e se você achar bacana você faz.” Até conversei com ela depois, com certeza ela vai me lembrar! Rs (Aline, relato 4).

Essa fala final traz dois pontos importantes, a começar novamente pela problemática do tempo. Os tempos nas escolas muitas vezes acabam sendo muito mal aproveitados, como as próprias professoras já trouxeram em narrativas anteriores, o foco do trabalho tende a se concentrar na parte burocrática, restando pouco tempo para o planejamento e troca entre os pares, o que traz um prejuízo enorme para os processos de ensino. Nesse caso em específico, por falta de tempo, outras turmas não puderam nesse primeiro momento vivenciar o que a professora participante oportunizou para seu grupo.

Um outro ponto diz respeito a como ficou interiorizado na professora todo o embasamento teórico, a contextualização e as discussões, para que se chegasse na



aplicação das estações, pois quando sua parceira de trabalho demonstra interesse em aplicar com seu grupo, a professora Aline já adianta “falei pra ela que depois a gente conversa, que não é só pegar o material e fazer”. Essa postura reflexiva, no sentido de planejar com objetivos claros, com propriedade teórica, qualifica muito o processo de professores e professoras que, nesse caso, teve a postura de direcionar sua parceira de trabalho para esse sentido, de propor uma situação de aprendizagem contextualizada e não de forma banalizada.

## **6 ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: UM OBJETO DE APRENDIZAGEM QUE APOIA O ENSINO INCLUSIVO**

Ao realizar os encontros, as narrativas coletadas entre as professoras foram de suma importância para conduzir todo esse processo, levando para a criação do produto final desta pesquisa – um objeto de aprendizagem que apoia o ensino inclusivo.

### **6.1 Contextualização**

Este produto parte de alguns pontos reveladores da pesquisa que o fundamenta, por exemplo, quando tratamos da pergunta disparadora “Ensinar respeitando as diferenças é...”, e em todas as respostas as professoras, de início, deixaram claro que as diferenças estão para além do aluno com deficiência.

Esse fato foi animador, primeiro por constarmos uma mudança de mentalidade entre os docentes durante o processo investigativo, no sentido de não trazer a marcação da diferença apenas para o aluno com deficiência. Isso é um avanço, pois reconhece que todos os sujeitos são e aprendem de formas diferentes e vem ao encontro da expectativa dessa pesquisa, que é tratar de sujeitos com ou sem deficiência, considerando o ensino inclusivo para além da educação especial na perspectiva inclusiva.

A pergunta investigativa foi: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas? Podemos constatar que a compreensão da variabilidade externa era muito clara para todas as professoras, por mais que não conhecessem esse conceito. Elas tinham claramente essa concepção, a reconheciam, porém ela nem sempre contribuía para um ensino inclusivo, pois as docentes tinham dificuldade de achar estratégias que atendessem a essa demanda.

O fato é que dentre os desafios levantados por elas, o de trabalhar com turmas heterogêneas era um dos que, por unanimidade, tornou-se comum a todas. A dificuldade em ter que ofertar propostas nas quais todos os sujeitos fossem contemplados, respeitados em suas diferenças, era algo que angustiava muito essas profissionais. Por isso, o objetivo desta pesquisa que visa construir coletivamente uma

situação de aprendizagem pautada do conceito de variabilidade foi tão funcional para este grupo de professoras.

Notou-se que o grupo possuía esta demanda de ter uma abordagem que apoiasse de fato um planejamento para todos, pois foi percebido que era um grupo de professoras de redes diferentes, algumas não se conheciam, mas todas tinham esse perfil, de acreditar em um ensino inclusivo, de reconhecer a variabilidade externa do seu grupo, porém possuíam dificuldade em encontrar estratégias ou abordagens que as apoiassem na prática.

A maioria das professoras não conhecia o DUA e quem conhecia estava ainda se aprofundando no assunto, então essa experiência de vivenciar os princípios na prática foi uma novidade para todas. Assim como o conceito de variabilidade interna também foi algo novo para o grupo, mas com a analogia do jantar se fez compreender melhor.

Dessa forma, quando foi proposto vivenciar uma situação de aprendizagem, as professoras participaram ativamente do momento de planejar, a ponto de se sentirem motivadas a aplicar. Foi nesse momento de planejamento coletivo que surgiu a ideia de vivência, a qual posteriormente se configurou como produto da pesquisa.

## **6.2. As estações de aprendizagem**

O termo “estações” surgiu entre as professoras participantes, mas para o produto o termo é relacionado com o conceito da “Pedagogia das estações” (Renders et al., 2020). Afinal:

Essa abordagem pedagógica busca promover, em movimento constante e não linear, a aprendizagem para todos, trabalhando epistemologicamente pela antecipação da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Entendemos que a pedagogia das estações nos permite colocar na mesma equação o universal e o particular da aprendizagem, pois é exatamente neste movimento, do múltiplo ao singular, que se dá a dinâmica das temporalidades/espacialidades da aprendizagem humana (RENDERS et al., 2020, p. 9).

Foi no movimento de fazer o exercício de pensar a variabilidade do grupo, resgatando as especificidades de cada um, que foram criadas as estações de aprendizagem, rompendo com a mentalidade monocultural e ofertando múltiplos meios para se atingir o objetivo de aprendizagem. Dessa forma, foram respeitados o

múltiplo e o singular, garantido o tempo vivido e não marcado no processo de aprendizagem.

### 6.3 Formato da oficina

A Oficina de Estações de Aprendizagem, pautada no conceito de variabilidade em interface com o DUA, está organizada conforme FIGURA 13:

**Figura 13 - Oficina: Estações de Aprendizagem**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Sobre a aplicação da Oficina ela terá como campo, a princípio, a Unidade de atuação da professora pesquisadora, contando com a adesão espontânea dos

docentes, de modo a contemplar a demanda de necessidades estratégicas de ensino para processos educativos mais inclusivos que considere de fato a variabilidade dos e nos aprendizes.

Terá como meio de divulgação a ferramenta *SWAY*, que oportuniza de forma dinâmica e interativa a divulgação e produção de conteúdo. Nela será exposta tanto a base teórica, que norteia a Oficina de Estações de Aprendizagem, como também relatos de experiências de professores e professoras que participaram, assim como fotos dos momentos de aplicação da oficina com os aprendizes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sempre um momento muito desafiador dentro das escolas regulares, que é o lidar diariamente com a heterogeneidade dos grupos que fazem parte deste contexto. Pensando nesse desafio, abordagens apoiando esses docentes na construção do ensino inclusivo se fazem cada vez mais necessárias.

Como parte das estratégias que apoiam os professores e professoras em seu planejamento e conseqüentemente em suas estratégias de ensino, oportunizar a reflexão sobre as diferenças no seu grupo de aprendizes é fundamental. Por isso, partimos da seguinte questão investigativa: Qual a percepção das professoras sobre a variabilidade dos aprendizes e como esta percepção pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas inclusivas?

Pudemos observar na coleta das narrativas entre as professoras que elas possuem uma boa percepção da variabilidade externa do seu grupo, mas o conceito de variabilidade interna não é muito presente nas falas das professoras. Portanto, é possível concluir ser um conceito estranho ao grupo.

Reconhecer a variabilidade do grupo traz como desafio essa percepção da heterogeneidade, no sentido de as professoras não saberem como lidar com tantas diferenças de uma só vez em sala de aula. Dessa forma, o conceito de variabilidade, pautado nos princípios do DUA, se torna uma base relevante, pois apoia professoras e professores a anteciparem as situações de aprendizagem, garantindo múltiplos meios de representação, expressão e engajamento para atender a todos e cada um no ensino.

Sendo assim, o DUA contribui também para a desconstrução de mentalidades monoculturais, pois “entendemos que o paradoxo universal/particular está contemplado no DUA, pois nele o universal diz respeito a tornar o mais abrangente possível e os seus princípios não se pautam pelo padrão monocultural. (RENDERS et al., 2020, p.10)

Vale ressaltar outro conceito que fundamentou nosso produto educacional, que é a Pedagogia das Estações. Esse conceito dialoga com o DUA, pois defende uma flexibilização curricular, sobretudo no que diz respeito ao tempo. O tempo foi um desafio muito apontado, tanto no sentido do tempo institucional, quanto nos tempos

de aprendizagem. Importa, portanto, aproximar os tempos vividos na aprendizagem quando se planeja o ensino inclusivo.

Isto posto, a proposta da Oficina das Estações de Aprendizagem exige o respeito ao tempo vivido, pois isso foi o que as professoras fizeram ao oportunizar a seus aprendizes que ficassem envolvidos nas estações durante o tempo e no espaço que sentissem necessário.

Esse processo foi um convite para se repensar assim como o tempo, também a flexibilização dos espaços de aprendizagem. Conforme as estações ocorreram fora da sala de aula, foi um reconhecimento de que a aprendizagem se dá fora dela. Temos que considerar o alargamento de possibilidades de oferta de espaços para a livre aprendizagem humana.

A Oficina vem ao encontro de uma demanda que se faz presente nas escolas regulares de modo geral, que é o respeito à variabilidade do grupo, ao tempo vivido, a flexibilização dos tempos e espaços. Assim como também a desconstrução da monocultura no ambiente escolar e principalmente com a facilitação do trabalho do professor ou professora, quando esse profissional se encontrar no desafio de ensinar uma turma tão homogênea.

Espera-se que, assim como aconteceu com as professoras participantes da pesquisa, essa experiência seja vivenciada nas demais realidades e unidades escolares. Almeja-se a promoção da reflexão sobre as oportunidades de alargar suas possibilidades de ensino, garantindo assim processos mais inclusivos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa. (Org) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BARBOSA, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. de. Por que a pesquisa de Desenvolvimento na Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v.8, número temático, p.527-546, 2015.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras.**, Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan-Mar., 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de novembro de 1999**. Regulamente a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº8.233, de 14 de setembro de 2001**. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Diário do Grande ABC. Santo André, 15 set. 2001. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camarasantoandre/Documentos/Documento/23233>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n 12.796, de 04 de Abril de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 29 jul. 2020.



BRASIL. **Lei n º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: 155 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 30 de jul de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 08 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAST (2018). **UDL and the learning brain**. Wakefield, MA: Author. Retrieved from. Disponível em: <http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAST. **Center of Applied Special Technology**, 2021. Página inicial. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl#.Xtugl0VKjlU>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores: ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2011, 250p.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.23, n.72, p.232 - 240, ago.2006.  
COSTA-RENDERS, E. C. **Invisibilidade e emergência da Universidade Inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M.A.; SANTOS, M. H. dos. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 319-343 jul./set. 2019.

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARAL, M. S. da S.; OLIVEIRA, F. S. P. de. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**. São Paulo, v.15, n.34, ago. 2020a.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória, v.18, n.3, p. 104-120, nov./dez., 2020b.

COSTA-RENDERS, E. C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e229690, 2020c.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

HALL, T. E.; MEYER, A.; ROSE, D. H.; **Universal Design for Learning**: practical applications. The Guilford Press: New York, 2012.

KENNETTE, L. N.; WILSON, N. A. Universal Design for Learning (UDL): Student and Faculty Perceptions. **Journal of Effective Teaching in Higher Education**, v. 1, n.2. Ontário, 2019.

LERNER, D.; CASTORIN, J. A. **Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2010.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 193-199, 16 jul. 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, Lisboa, set. 2015, v. 5, n. 2.

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

OLIVEIRA, M. de K. **Vygostky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Ed. 1. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

PRESTES, Z. A Sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**, Wakefield MA: CAST, 2014.

SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. Madison, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

SANTOS, B. S.; NUNES, J.A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.).

**Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n.78, p.3-46 – out. 2007. Disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Rev. Bras.**, Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out-Dez, 2020.

SILVA, T. T. de. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** São PAULO: Vozes, 2014.

STRANGMAN, N.; VUE, Ge; HALL, T.; MEYER, A. **Graphic Organizers and Implications for Universal Design for Learning Curriculum Enhancement Report.** Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. (Links updated 2014). Disponível em: <http://aem.cast.org/about/publications/2003/ncac-graphic-organizers-udl.html>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO,1990.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Ed. 4. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu de. (Org.) **Identidade e diferenças: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de Inclusão Escolar. **Educação Unisinos**, São Carlos, v.22, n.2, p.148-155, abr.-jun., 2018.

## ANEXO A

São Paulo, 01 de outubro de 2021

Olá, querida Taís

Quero te parabenizar por sua conquista, após tanto tempo de dedicação aos estudos você conseguiu ingressar na Rede Pública do Ceará.

Para te incentivar nesta nova jornada, vou te contar um pouco da minha experiência como professora da Rede Pública de ensino no município de São Paulo.

Eu ingressei logo após ter me formado como pedagoga. Na época eu já trabalhava na rede privada de ensino. Assim que fui chamada para assumir na prefeitura, me deparei com um cenário bem diferente: o tamanho do prédio, estrutura, quantidade de profissionais e alunos. Toda essa novidade foi desafiadora, mas também, um grande incentivo para o meu início de carreira.

Estou no ensino público há 11 anos e já passei por várias escolas, além de ter a experiência de também trabalhar no ensino público do município de Santo André. Hoje, porém, trabalho como professora em duas escolas, ambas

Em Santo André trabalhei com quinto ano do ensino fundamental I e no berçário. Em São Paulo, trabalhei na educação infantil (EMEI). Porém, onde eu mais atuei foi no ensino fundamental I. Atualmente eu tenho uma turma de 3º ano em uma escola e assumi recentemente uma vaga como professora orientadora de educação digital (aulas de informática).

Trabalhar na rede pública é um aprendizado diário. Tem um aspecto muito desafiador, mas que eu encaro também como algo a nosso favor (profissionais e estudantes), que é a heterogeneidade das salas de aula. Você vai perceber que em uma única turma, há muitas vezes realidades distintas, onde cada criança naquele espaço tem sua história, realidade e personalidade diferentes.

Aliás, todos nós somos diferentes, cada qual com suas habilidades e dificuldades a serem superadas. Assim, ensinar respeitando as diferenças é reconhecer as potencialidades dos estudantes, criar com eles um vínculo profissional e de afetividade, respeitar seus ritmos, desafiar e estimular. É também ter o olhar e escuta atenta para as necessidades de cada um.

É desafiador e por isso mesmo, traz muito crescimento pessoal e profissional. Ensinar respeitando as diferenças é também trabalhar com duplas, grupos, no coletivo e entender que juntos, todos podemos mais. O trabalho em

grupo, nas aulas é essencial e sempre é possível trabalhar as diferenças com respeito e crescimento para todos.

Um ótimo início de carreira no ensino público. Parabéns por sua conquista e conte comigo no que precisar.

Abraços

## ANEXO B

Santo André, 30/09/2021

Querida Professora

Primeiramente quero parabenizar-te pelo seu ingresso na carreira Pública, em seu município do Ceará, e já adiantar que temos aí duas grandes aproximações: minha família materna é do interior do Ceará, minha falecida avó alfabetizou a vila toda, sendo a única professora do local. A segunda aproximação também é pelo ingresso na Rede Pública de ensino, desde que me formei em Pedagogia tinha como meta as escolas públicas e trabalho nelas há mais de 16 anos, todas em bairros periféricos que já trazem por si grandes aprendizagens e desafios.

Pois bem, gostaria de deixar para você minha humilde experiência profissional ao longo destes anos.

Iniciei minha carreira em uma creche conveniada a rede municipal, sem total experiência, minha única lembrança era da escola na qual fui aluna e com a grande expectativa que seria tudo perfeito apenas pela minha vontade e pelas teorias que estavam "fresquinhas" da Faculdade. A realidade foi muito diferen-



te da expectativa. Neste lugar aprendi que precisamos ser humildes, aprender com os mais experientes, porém manter seus valores e crenças na construção de uma escola pública, gratuita, acessível e acolhedora a todos os alunos. Não sabemos muitas vezes no início como administrar o tempo, o espaço, o planejamento e principalmente os imprevistos. Isto é "natural" e importante é manter-se firme e aprender.

Depois fui para o ingresso na rede pública por concurso público e precisei assumir uma escola de Ensino Fundamental. Me apavorei, pois sabia que novamente seria um ambiente "desconhecido" e cheio de inseguranças, mas já sabia que poderia e deveria encontrar parceiros que poderiam me ajudar a adaptar-se a nova realidade. Para completar o desespero minha primeira turma era de alfabetização, algo que só sabia a teoria (uma teoria que parecia confusa, por ser muito diferente da minha experiência enquanto aluna). Uma das primeiras lições que tive foi compreender que precisava "conhecer" meus alunos. Eu sabia o que oferecer a eles com receitas prontas, mas imediatamente percebi que isto não funcionava na prática.

A curiosidade sempre foi grande, então buscava nos parceiros como eles faziam para "conhecer" seus alunos. Foi neste momento que a Educação Especial começou a fazer sentido na minha formação acadêmica. Cada aluno é único, independente de suas condições.

Levei alguns anos para ter maior domínio e controle sobre as angústias do tempo, espaço, do planejamento e do manejo do imprevisto que se tomam menores quando conhecemos os alunos. Hoje sou uma professora muito organizada, porque foi o recurso que me ajudou a administrar as adversidades e urgências e necessidade de registro da nossa profissão.

Tinha a ilusão que já sabia muito e que agora estava "apta" a desenvolver um bom trabalho com qualquer turma, mas o cotidiano me mostrava outra realidade a permanência das angústias e inquietações não se parou nem superou, cada vez mais percebi minhas turmas mais heterogêneas, alunos com habilidades, vontades, experiências, culturas muito diversas e a "quantidade de alunos" que apresentavam e apresentam difícil-

dade em acompanhar o ritmo da aula proposto era <sup>1</sup> e <sup>2</sup> cada vez maior.

Hoje estou neste movimento de buscar respostas para esta complexidade da realidade da sala de aula, um aprofundamento no conhecimento acadêmico, compreendendo que a pesquisa, a teoria ampara a prática.

Enfim gostaria de compartilhar minhas experiências, e que o mais valioso, é acreditar que fazemos a diferença na formação de nossos alunos, que devemos oferecer sempre o melhor caminho para seu sucesso escolar, tendo um olhar atento para aqueles que mais necessitam de intervenção, respeitando e valorizando as diferenças, não permitir e exigir que todos deem as mesmas respostas, pelo contrário, aprender com as diversidades.

## ANEXO C

Inventário DUA (ACESSI, 2021)		
<p><b>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</b>            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.</p>		
<p><b>Premissas para o planejamento da abordagem curricular acessível:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeitar as diferenças dos aprendizes e nos aprendizes, reconhecendo a variabilidade em sala de aula e na comunidade escolar.</li> <li>2. Trabalhar com múltiplos meios/formas, rompendo com as monoculturas tradicionalmente presentes na escola.</li> <li>3. Flexibilizar o processo de ensino, deixando espaço aberto e tempo livre/ocioso para os aprendizes.</li> </ol>		
Redes de Reconhecimento (o que aprender)	Redes de Estratégias (o como aprender)	Redes Afetivas (o porquê aprender)
<p><b>Oferecer</b>            Múltiplas mídias            (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)</p>	<p><b>Oportunizar</b>            Múltiplos percursos            (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)</p>	<p><b>Valorizar</b>            Múltiplos interesses            (permitir os afetamentos/ influência dos aprendizes nos processos)</p>
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
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..

Fonte: ACESSI, 2021.