

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

**Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes**

**O ENSINO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES COM O  
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul - SP  
2023**

**ARIANE VITORIANO DUARTE SANTOS NUNES**

**O ENSINO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES COM O  
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

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

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores**

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

**São Caetano do Sul - SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

NUNES, Ariane Vitoriano Duarte Santos

O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem / Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes. - São Caetano do Sul: USCS, 2023.

128 p.: il.

Orientador: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders  
Dissertação (mestrado) - USCS, Universidade de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Inclusão escolar. 2. Ensino inclusivo. 3. Desenho Universal para Aprendizagem. 4. Formação docente. I. O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**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  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders (USCS)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Betania Jacob Stange Lopes (UNASP)

## RESUMO

Esta pesquisa discorre sobre o acesso e permanência dos estudantes elegíveis à educação especial nas escolas regulares. A partir disso, inicia-se uma grande demanda quanto ao acesso ao currículo por todos os estudantes. Trata-se de uma mudança de paradigma do modelo médico ao modelo social da deficiência, que compreende o ser humano como um ser social e a deficiência como resultante da interação entre as pessoas com e sem deficiência e o meio em que vivem. Nesta pesquisa, explanamos as experiências dos professores e professoras e encontramos as diferentes abordagens na prática docente, reconhecendo as barreiras e apontando um caminho possível para superá-las. A partir desse cenário, esta pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: Como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores generalistas têm considerado o paradigma da inclusão em sua prática de ensino na sala regular? O objetivo geral desta pesquisa é investigar as formas de ensino declaradas como prática educacional inclusiva pelos professores e professoras no contexto da inclusão escolar. Especificamente, temos os seguintes objetivos: 1. Caracterizar e tematizar uma abordagem pedagógica inclusiva segundo a percepção dos professores de AEE e dos professores generalistas; 2. Oportunizar a reflexão de professores e professoras sobre a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA para a prática de ensino inclusiva e 3. Construir um objeto de aprendizagem que apoie o ensino inclusivo com base no desenho universal para aprendizagem. Os sujeitos de pesquisa são professoras de ensino fundamental que atuam na Zona Leste do Município de São Paulo e na região do ABC Paulista. Metodologicamente, trabalha com a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. O instrumento de pesquisa foi a carta pedagógica escrita pelas professoras, descrevendo as experiências que contribuem para a prática de ensino mais inclusiva. Como resultado, destaca-se o reconhecimento do DUA como uma abordagem curricular que valoriza a todos os estudantes. O DUA é capaz de promover uma dinâmica de ensino pautada no diálogo, no trabalho coletivo, nas trocas de experiências, no uso de diferentes ferramentas e diferentes linguagens, por meio das suas múltiplas formas ação e expressão, de acessar a informação e de manter os estudantes engajados. Ao final da pesquisa um produto educacional foi construído com base nas narrativas recolhidas e nos estudos aprofundados sobre a prática do ensino inclusivo, resultando em um *E-book* interativo, disponibilizado em formato *online*.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; ensino inclusivo; currículo acessível; desenho universal para aprendizagem; formação docente.

## ABSTRACT

This research discusses eligible students access and permanence to inclusive learning in elementary schools. From then on, there is a great demand for access to the curriculum by all learners. It is a paradigm shift from the medical model to the social model of disability, that understands human beings as social beings and disability as a result of the interaction between people with and without disabilities and the environment where they live. In this research, we explain the experiences of teachers and teachers and find the different approaches in teaching practice, recognizing barriers and pointing out a possible way to overcome them. From this scenario, this research intended to answer the following question: How have teachers of “Atendimento Educacional Especializado (Educação Personalizada) – AEE” and elementary school teachers considered the paradigm of inclusion in their teaching practice in the regular classroom? The main objective of this research is to look into the forms of teaching named as “inclusive instructional approaches” by teachers in the context of school inclusion. Specifically, we have the following objectives: 1. Characterize and thematize an inclusive pedagogical approach, according to the perception of AEE teachers and elementary school teachers; 2. Provide opportunities for teachers to reflect on the contribution of “Universal Design for Learning – UDL” to the practice of inclusive teaching and 3. Build a learning methodology that supports inclusive teaching based on “universal design for learning”. The research objects are elementary school teachers who work in the East Zone of São Paulo and in the “ABC Paulista” region. Methodologically, it works with narrative research combined with developmental research. The research instrument was the pedagogical letter written by the teachers, describing the experiences that contribute to a more inclusive instructional approaches. As a result, the recognition of UDL as a curricular approach that values all students stands out. The UDL is capable of promoting a teaching dynamic based on dialogue, collective work, exchange of experiences, the use of different tools and different languages, through its multiple forms of action and expression, accessing information and maintaining the engaged students. At the end of the research, an educational product was built based on the collected narratives and in-depth studies on the practice of inclusive teaching, resulting in an interactive E-book, available online.

**Keywords:** school inclusion; inclusive education; accessible curriculum; universal design for learning; teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem .....	47
Figura 2 - Tematização das cartas .....	67
Figura 3 – Mapa Mental .....	90



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento no Portal CAPES e Scielo.....	49
Quadro 2 - Nome dos artigos selecionados no Portal CAPES e Scielo .....	50
Quadro 3 – Levantamento de pesquisas correlatas na BDTD .....	54
Quadro 4 – Etapas de pesquisa .....	60
Quadro 5 – Mulheres de destaque na Educação .....	62
Quadro 6 – Nova escolha.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAIS – Centro de Atenção à Inclusão Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAST – *Center for Applied Special Technology*

DBR - *Design-Based Research*

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OA – Objeto de Aprendizagem

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	13
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS ESCOLAS BRASILEIRAS</b> .....	23
2.1 O enfrentamento de barreiras e a demanda por acessibilidade na escola..	24
2.2 O paradigma da inclusão transformando a educação especial.....	28
<b>3 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	32
3.1 O ensino na escola inclusiva.....	35
3.2 A formação do professor na escola inclusiva .....	38
3.3 Ser professor na escola inclusiva.....	40
<b>4 O ENSINO NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM</b> .....	44
4.1 O desafio do currículo acessível na escola .....	44
4.2 As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem para o ensino.....	46
4.3 Resultados do levantamento das pesquisas correlatas .....	49
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
5.1 Etapas da pesquisa.....	60
5.2 Os procedimentos de pesquisa em campo .....	60
5.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa .....	61
5.4 Os desafios quanto aos procedimentos metodológicos .....	64
<b>6 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO INCLUSIVO: DAS CARTAS PEDAGÓGICAS À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM</b> .....	66
6.1 Desafios no cotidiano escolar .....	68
6.2 Fatores que vão além da ação docente .....	71
6.3 Avanços e possibilidades para o ensino inclusivo.....	75
6.4 Rodas de conversas: Ensinar tendo as diferenças como vantagens pedagógicas.....	82

<b>7 UM OBJETO DE APRENDIZAGEM QUE APOIA O ENSINO INCLUSIVO: E-BOOK INTERATIVO</b> .....	88
7.1 O processo de construção do Objeto de Aprendizagem .....	89
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICE A</b> .....	99
<b>APÊNDICE B</b> .....	100
<b>APÊNDICE C</b> .....	101
<b>APÊNDICE D</b> .....	102
<b>ANEXO 1 – CECÍLIA MEIRELES, NARRATIVA 1</b> .....	105
<b>ANEXO 2 – ANNE SULLIVAN, NARRATIVA 2</b> .....	106
<b>ANEXO 3 – NISIA FLORESTA, NARRATIVA 3</b> .....	108
<b>ANEXO 4 – DORINA NOWILL, NARRATIVA 4</b> .....	110
<b>ANEXO 5 – MARIA MONTESSORI, NARRATIVA 5</b> .....	117
<b>ANEXO 6 – ARMANDA ÁLVARO, NARRATIVA 6</b> .....	118
<b>ANEXO 7 – ELZA FREIRE, NARRATIVA 7</b> .....	120
<b>ANEXO 8 – ANÁLIA FRANCO, NARRATIVA 8</b> .....	123
<b>ANEXO 9 – DORINA NOWILL, RESPOSTA 1</b> .....	125
<b>ANEXO 10 – ARMANDA ÁLVARO, RESPOSTA 2</b> .....	126
<b>ANEXO 11 – ELZA FREIRE, RESPOSTA 3</b> .....	128

## MEMORIAL

Hoje sou Mestre! Que alegria expressar este momento da minha vida. Ser Mestre foi meu desejo por 16 longos anos, desde que minha professora orientadora na graduação me devolveu o trabalho de conclusão de curso, o famoso TCC, e disse: “que bela pesquisa, perfeita para dar continuidade no Mestrado”; essa frase me marcou por todos esses anos.

O desafio de fazer este breve relato sobre minha trajetória profissional me fez retomar vários momentos de minha infância e minha carreira. Contarei sobre as experiências que marcaram minha trajetória.

Sou filha de pais considerados classe média baixa, vinda de família simples, cheia de crendices e preconceitos. Lembro-me, quando criança, que havia no bairro um adulto com “Doença Mental”, definição que meus pais davam a ele para justificar seus atos, também diziam que era "louco" e que transmitia doença e ainda me orientava a correr quando ele estivesse perto. O nome dele é Bruno. Ele andava pelo bairro à procura de conversa, queria que as pessoas conversassem com ele, ia nas casas, batia palmas e puxava conversa. Minha irmã, primas e eu, com sua chegada, gritávamos e saíamos correndo para dentro de casa. Hoje, com muita vergonha e arrependimento, compreendo o erro dos atos que cometemos com o Bruno.

Quando criança minha brincadeira preferida era de escolinha, a família era grande, sempre com muitas primas para brincar e não conseguia ser a professora na brincadeira. Com a timidez e a “fama” de ser sempre “boazinha” e ceder às vontades dos outros (certa passividade) não disputava a posição professora nas brincadeiras.

Quanto à minha formação, fui aluna de escola pública no Ensino Fundamental e Médio. Na escola não recebia elogios, mas também não levava broncas, ou notas baixas, sendo sempre neutra. Lembro-me de meus professores e professoras iniciais, mas o mais marcante foi o professor Felício, da quarta série, o “sonho dos pais”, ele caminhava pelos corredores entre as carteiras, um silêncio total na sala, cadernos impecáveis, afinal, estava na 4ª série A, que correspondia a bons alunos, e não era permitido erros. Até mesmo dentro da sala havia classificação dos alunos entre a fileira de alunos bons e a fileira de alunos que tinham “problemas de comportamento ou de nota”.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, logo na 5ª série, uma professora de

Português nos presenteou com a leitura do livro O meu pé de laranja lima, pedindo um resumo com os momentos principais da história. Ao entregar o trabalho, recebi um grande elogio da professora (substituta) perante a classe e a partir daí me apaixonei por livros.

Ainda nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, a professora de Inglês foi marcante porque trabalhava a língua estrangeira nas letras das músicas favoritas dos alunos. Além da música, sempre deixava um tempo para um bate-papo.

No Ensino Médio vivenciei minha primeira nota vermelha, tirei um D em Matemática e fiquei muito frustrada. Não compreendia e não aceitava esse conceito. O professor explicava de uma maneira diferente, incluía música, debates, rodas de conversa, trabalhos em grupo, mas nada disso foi considerado em minha nota, apenas a prova final foi considerada. Senti que o fracasso era meu e depois disso me dediquei muito mais nas disciplinas e no preparo para as provas.

Fiz curso técnico em Administração e aquelas disciplinas que envolviam cálculos e termos estranhos não me agradaram; decidi que minha carreira não seria em uma empresa, como era a vontade de meu pai, uma vez que frequentar Universidade não era opção para a família, fui a primeira entre muitos tios e primos a receber um diploma universitário.

Minha graduação foi no Centro Universitário Fundação Santo André, em 2001, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, optando pela habilitação em Deficiência Mental, em 2004 (termo relativo ao ano de conclusão). A Universidade foi agitada, cheia de novidades, assisti a muitos debates, lá conheci Mário Sérgio Cortella em uma palestra sobre democracia, suas palavras marcantes me ensinaram muito sobre o lugar que ocupo na escola.

Lembro-me dos estudantes reivindicando melhores condições e redução das mensalidades através de protestos. Foi lá meu primeiro ato de luta! A Universidade me permitiu um espaço de muita aprendizagem do qual sinto falta até hoje. Muitos professores e professoras marcantes e com trajetórias interessantes. No último ano fui convidada a ser monitora da disciplina de Políticas Públicas e auxiliava os estudantes no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Iniciei minha trajetória na Educação em uma creche conveniada à Prefeitura de Diadema, em 2002, durante a graduação; mesmo contratada como estagiária, fui regente das turmas de berçário e posteriormente fase I e fase II da Educação Infantil.

Nessa experiência aprendi que desde muito cedo podemos estimular e preparar os pequenos para novas experiências. Lembro que as discussões eram muito fortes quanto ao professor de creche, muitos sendo desvalorizados, como se não fossem professores e professoras por atuarem na creche.

Em seguida tive a oportunidade de ser estagiária na APAE, uma amiga especial da graduação me incentivou a concorrer a vaga, assim, o primeiro contato com a Educação Especial foi na graduação, em 2004, na Instituição Especializada (APAE) e, mesmo sendo estagiária, fui regente de uma sala composta por estudantes com Síndrome de Down denominada de sala de alfabetização; a faixa etária era de 12 a 16 anos. O início foi assustador, nas primeiras semanas senti uma mistura de dó e angústia e pensei em desistir. Aos poucos fui sendo atraída por aqueles adolescentes, me envolvendo com a rotina e descobrindo que eles tinham desejos, vontades de pertencer ao grupo, que se envolviam com as propostas, por fim, estavam ali sendo estudantes como quaisquer outros, não necessitavam de dó nem de um olhar diferenciado. Essa experiência me transformou, não me conformava em ver estudantes dentro de uma instituição especializada, sendo que deveriam estar na escola regular.

Após o término da graduação permaneci, em 2005, em Instituição Especializada, porém com muitas inquietações e desconfortos relacionados ao público da Instituição, o professor como centralizador de todas as ações. Também me inquietavam os encaminhamentos e direcionamentos feitos aos estudantes e às famílias quando eles atingiam os 18 anos. Reconheci ali a segregação.

Ingressei na carreira pública em 2006, como regente de classe comum no Município de Diadema, na qual vivi outra realidade e achei algumas respostas para as minhas inquietações. Mesmo iniciando insegura, pois era a primeira experiência no ensino fundamental, os professores e professoras da escola me acolheram e alguns se tornaram meus tutores no processo de alfabetização. O município já tinha o serviço de Educação Especial Inclusiva, através das Salas de Recursos no contraturno, e o Serviço Itinerante nas escolas. Imediatamente já me interessei pelo perfil do trabalho inclusivo.

Em paralelo ingressei também em outra prefeitura como professora de Educação Especial e as inquietações foram novamente me movendo a outras buscas, nesse município tive a experiência de ser professora de Sala Integrada, que fazia a

transição da Sala Especial para a Sala Regular. Novamente vivenciei a “segregação” e a “exclusão”; a resistência dos professores e professoras da sala regular era fortemente defendida pela direção escolar. Foi um lugar que me ensinou a conhecer as políticas públicas e a lutar pela inclusão, percebi que muitos professores e professoras de Educação Especial atuavam e ainda atuam como *advogados*, *defensores* desses estudantes que ainda são “excluídos” na escola.

Após essas experiências me firmei como Professora de Educação Básica Especial – Deficiência Intelectual, na Prefeitura de Diadema, trabalhando no Centro de Atenção à Inclusão Social – CAIS há 16 anos, realizando diferentes atribuições, sendo a maior parte delas como professora itinerante nas escolas de Educação Básica e mais recentemente, desde 2015, na Formação Continuada e Permanente nos temas relacionados à Educação Inclusiva do Município. Esse serviço me fez compreender a complexidade da escola para todos; que as ações são construídas, são processuais, que a inclusão das pessoas com deficiência nos traz um desafio constante, pois nos leva a compreender, aprender, reconhecer as especificidades dentro de uma totalidade e que devem acontecer simultaneamente.

Paralelamente a esse cargo, tenho vínculo com a Prefeitura de São Paulo, desde 2008, como professora de Educação Infantil e Fundamental, atuando como regente de classe comum no Ensino Fundamental. Em todos os anos nessa função tive estudantes com diferentes características que me ensinaram a valorizar as diferenças, o que hoje adoto a denominar a variabilidade entre os estudantes. São as diferenças que nos fazem ser sujeitos!

No decorrer dessas atribuições e estando no cotidiano da escola percebi que muitas inquietações ainda estão presentes; a cada nova descoberta surgem mais. Percebo que qualificar as ações da escola em busca da Educação Inclusiva é algo complexo e necessariamente colaborativo.

O discurso dos professores e professoras é fortemente marcado pelo modelo médico da deficiência, se apegam ao laudo clínico e o usam para justificar o não acesso. Nas escolas em que atuei e ainda atuo é perceptível que as ações em sala de aula com os estudantes elegíveis para a educação especial são marcadas por desafios e barreiras. Alguns professores e professoras conseguem se desapegar do discurso médico e “tentam” adequar o currículo realizando adaptações nas atividades da sala sem perceber que esse recurso pode gerar a exclusão do estudante.

Outro fator que também se destaca no discurso dos professores e professoras



é a imposição da alfabetização para ter acesso ao currículo total; se o estudante não está alfabetizado, todas as atividades se tornam paralelas para que a alfabetização ocorra, acreditando que essa é a necessidade dele, mas, os outros conteúdos não são fundamentais? Esse é um dos discursos em que venho travando uma luta junto aos professores e professoras que fazem parte do meu cotidiano, levando a refletir sobre a acessibilidade ao currículo, buscando discutir que a alfabetização é importante, mas que todos os demais conteúdos, experiências, habilidades são tão fortemente necessários como a alfabetização e que esta ocorrerá no tempo certo de cada estudante e não através de uma imposição do professor, excluindo as chances de acessar a vários outros componentes.

Neste exato tempo em que a pesquisa está sendo construída estamos nos deparando com o sufocamento dos professores e professoras nas tarefas escolares e a sobrecarga de que a escola necessita recuperar as aprendizagens que ficaram defasadas pela situação pandêmica causada pela COVID-19. Estamos vivenciando não apenas a urgência em discutir a educação inclusiva, mas a necessária e urgente demanda de se entender e retomar os princípios da Educação e o papel que ela ocupa no mundo.

Este período pandêmico possibilitou identificar exatamente os estudantes que estão às margens e ressaltar suas fragilidades, mas para além destes a ausência do espaço e tempo escolar cotidianamente modificou a realidade de toda a escola e a retomada evidenciou este discurso do “caos” em que estudantes não sabem mais estudar e que professores e professoras não têm mais domínio e controle sobre seus estudantes e sobre os ensinamentos.

Percebo que a necessidade de repensar a escola como acesso à educação por todos é, especialmente agora, imposta e que os desafios são imensos e decisões precisam ser tomadas.

Essas inquietações, junto ao meu sonho de Mestrado, me trouxeram aqui, a este memorial e a esta pesquisa. Hoje, relatando minha trajetória, tenho a certeza de que minhas experiências foram ricas, principalmente pela combinação entre a regência de classe comum e o exercício de professora de educação especial na perspectiva da escola inclusiva.

Sonho em viver uma escola sem barreiras, sem discriminações. Uma escola de pertencimento, de trocas de experiências entre os estudantes. Há dois anos conheci o Desenho Universal para Aprendizagem, procurei conhecer mais sobre o conceito e

assim que entrei para o Mestrado minha orientadora me presenteia com o aprofundamento sobre o DUA e suas possibilidades, me apresenta discussões que vão além da minha compreensão inicial e me permitem sonhar com uma nova escola, uma nova educação. Posso afirmar que cada vez mais em meu dia a dia profissional me dedico a refletir sobre o lugar que ocupo e desejo com este trabalho apresentá-los a mais professores e professoras, para que cada vez mais haja uma escola sem barreiras.

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas são as pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre a Educação Especial, tema que ganhou destaque com a proposta da escola para todos e as práticas inclusivas. Proposta essa garantida por lei, com normas e planos que embasam as políticas públicas para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

No Brasil, as ações ligadas ao acesso e permanência dos estudantes elegíveis à educação especial nas escolas regulares são realizadas por estados e municípios, em decorrência das normativas brasileiras para a educação inclusiva.

Desde a Constituição Federal de 1988, o direito à cidadania plena, sem distinção ou qualquer tipo de discriminação a todos os estudantes, está previsto, mas ainda não é vivenciado totalmente em muitas realidades escolares. Nesse sentido, após a Constituição, muitas conferências mundiais vêm discutindo e estabelecendo metas para que não haja barreiras na escola.

O Brasil é signatário de declarações mundiais que visam a educação inclusiva, inserindo em suas metas governamentais ações para fortalecer a Escola para todos. Essas ações são fundamentais para compreender a mudança de paradigmas da escola seletiva e tradicional, na qual o ensino é uniforme, autoritário e centrado no professor, para uma escola que é mais acolhedora, reconhece e valoriza as diferenças e conta com ensino pautado pela equiparação e oportunidades no acesso à educação escolar.

O Plano Nacional de Educação Inclusiva, de 2008, estabelece a Escola para Todos e estimula políticas afirmativas para aqueles que estão às margens do processo educativo, ou seja, os que por questões emocionais, sociais e econômicas não acessam ao currículo de forma integradora. Esse plano reconhece as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino, que em suas práticas mantinham um currículo inflexível e inacessível para muitos estudantes, evidenciando a necessidade de mudanças para superar a lógica da exclusão.

Assim, a partir de 2008, na busca pela construção de sistemas educacionais mais inclusivos, as organizações das escolas e classes especiais são repensadas, levando a uma mudança de paradigma sobre o fazer da escola, identificando e

apontando as mudanças estruturais e culturais necessárias para que a escola comum atenda às particularidades de cada um.

O fato é que o acesso à matrícula não garante o direito de permanência e acesso ao currículo do ensino comum. Como aponta Mantoan (2015), a escola Inclusiva é aquela que valoriza as diferenças, que vislumbra em seus planos a acolhida, acompanhamento e aprendizado de todos os estudantes.

No decorrer das experiências como docente no ensino comum, observa-se um discurso intenso sobre os aspectos relacionados à Educação Inclusiva vindo dos professores e professoras de classes regulares, com as afirmações: ‘não tenho formação para lidar com estes alunos com deficiência’; ‘não tenho apoio suficiente para ter ações mais efetivas’; ‘não sei por onde começar o trabalho com estes alunos’. Ou ainda: ‘sou uma professora inclusiva pois: todos os dias dou alguma atividade para o aluno, eu coloco ele junto com outra criança, trabalho com aquilo que ele consegue fazer’. Enfim, ainda escutamos relatos e vivenciamos práticas que contradizem a educação inclusiva, percebendo que os discursos e ações realizadas não condizem com a escola para todos, com qualidade e equidade, como prevista legalmente.

Há um distanciamento da educação ideal (aquela prevista em normativas e escritas científicas) e da real (aquela posta pelo cotidiano das escolas em meio a contradições). Nessas escolas, nas quais se vivencia os discursos excludentes, identificamos vivências que ainda estão pautadas no modelo médico da deficiência, com foco no diagnóstico e no padrão de ensino que estigmatiza. Também identificamos ações mais inclusivas, mas estas geralmente são isoladas. Sua base é o modelo social da deficiência que compreende o ser humano como um ser social e a deficiência como resultante da interação entre as pessoas com e sem deficiência e o meio em que vivem.

Sabemos que a escola inclusiva somente é possível por meio do trabalho coletivo; ações isoladas de um profissional não a caracterizam. Ela não se efetiva, fica limitada e esvaziada. A escola inclusiva precisa caminhar pautada por uma rede de apoio que envolve e valoriza toda a comunidade escolar.

Nesta pesquisa recolhemos e compreendemos as experiências dos professores e professoras e identificamos as diferentes abordagens na prática docente. Entendemos que importa reconhecer quais barreiras estão presentes, pois somente reconhecendo-as é possível superá-las.

Para as quebras de barreiras são necessários esforços e constante reflexão sobre a própria prática de ensino. No entanto, os professores e professoras se encontram sobrecarregados. É destinada a eles a cobrança pela aprendizagem de todos os estudantes e muitas vezes eles não recebem o apoio e os recursos necessários.

Nas escolas atuais é possível perceber que as estratégias e metodologias por vezes seguem ainda um modelo mais conservador, com o professor sendo o centro e o transmissor de conhecimento. Os espaços físicos ainda contemplam aquela mesma configuração retangular com as carteiras enfileiradas. As avaliações permanecem fechadas e aplicadas igualmente a toda turma, desconsiderando o que hoje está exposto sobre as diferenças no processo de aprendizagem.

A partir desse cenário, a pesquisa responde a seguinte questão: Como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores generalistas têm considerado o paradigma da inclusão em sua prática de ensino na sala regular?

Os professores e professoras têm no decorrer da sua profissão diferentes experiências que evidenciam práticas que podem ir ou não ao encontro da escola inclusiva. O objetivo principal desta pesquisa é investigar as formas de ensino declaradas como prática educacional inclusiva pelos professores e professoras no contexto da inclusão escolar. Especificamente, temos os seguintes objetivos: 1. Caracterizar e tematizar uma abordagem pedagógica inclusiva segundo a percepção dos professores de AEE<sup>1</sup> e dos professores generalistas<sup>2</sup>; 2. Oportunizar a reflexão de professores e professoras sobre a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA para a prática de ensino inclusiva na sala de aula e 3. Construir um objeto de aprendizagem que apoie o ensino inclusivo com base no Desenho Universal para Aprendizagem.

As pesquisas mais recentes vêm buscando estratégias que contribuam para a construção da escola inclusiva, dentre elas podemos citar o Desenho Universal da Aprendizagem. O DUA busca apoiar professores e professoras nas práticas pedagógicas mais inclusivas, beneficiando não apenas um grupo específico de estudantes, mas o grupo como um todo.

---

<sup>1</sup> Há diferentes nomeações de acordo com o município, como PEBE (Professor de Educação Básica Especial); PAEE Professor de Apoio Educacional Especializado.

<sup>2</sup> Nomeação dada aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Abordamos o ensino inclusivo como aquele que vai na contramão das abordagens tradicionais de ensino, denominadas por Freire (1996) de educação bancária, bem como da imposição de um tipo de aprendizagem pautada no aprender a aprender, que torna o estudante como objeto, tal qual aponta Biesta (2020). O que defendemos é um ensino que reconhece e valoriza as diferenças como oportunidades de aprendizagem. Em busca de práticas de ensino mais inclusivas, este trabalho visou estabelecer um elo entre o ensino inclusivo e o DUA.

A pesquisa tem como foco professoras de ensino fundamental que atuam na região da Zona Leste do Município de São Paulo e da região do ABC Paulista. As professoras foram convidadas a refletir sobre suas práticas e a coletivamente construir um objeto de aprendizagem que contribui com o ensino inclusivo.

Metodologicamente, trabalhamos com pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. A pesquisa narrativa permitiu colher as histórias vividas pelas professoras, as percepções e emoções que envolvem sua profissão. Elas foram convidadas a escrever uma carta pedagógica resgatando suas experiências pessoais que contribuem para a prática de ensino mais inclusiva.

A pesquisa de desenvolvimento permitiu analisar os resultados e associá-los a uma possível solução para o problema detectado, no caso, o desafio do ensino inclusivo. Estas professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências, compartilharam e identificaram novas possibilidades que cooperam com o seu fazer pedagógico.

Ao final da pesquisa um objeto de aprendizagem (BRAGA, 2014) foi construído com base nas narrativas recolhidas e nos estudos aprofundados sobre a prática do ensino inclusivo, resultando em um *e-book* interativo, disponibilizado *online*.

Esse relatório de pesquisa está organizado da seguinte maneira: após a Introdução, a seção dois apresenta a educação inclusiva e os caminhos percorridos pelas escolas brasileiras. A seção três, por sua vez, aponta os desafios no processo de construção da escola inclusiva. O ensino na perspectiva do desenho universal para aprendizagem é o tema da seção 4. Por fim, a seção 5 apresenta os procedimentos metodológicos e a 6 traz as narrativas e a construção do objeto de aprendizagem. A seção 7 apresenta o Objeto de Aprendizagem, *e-book* interativo, finalizando com a seção 8, trazendo as últimas considerações.

## 2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS PERCORRIDOS PELAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A escola, por muitos anos, promoveu a escolarização como privilégio legitimado para alguns. Após a democratização da educação, com a proposta da escola para todos, o processo de exclusão ganhou evidência. As práticas, ainda discriminatórias, excluíam os estudantes fora do padrão que, por diferentes razões, não conseguiam acompanhar o currículo rígido e inflexível imposto.

Esse perfil de escola acompanhou o processo educativo por longos anos, de forma legítima, tornando a formação acadêmica um privilégio para poucos. Nas escolas atuais ainda encontramos vestígios desse período quando nos deparamos com ações educacionais sem expectativas positivas em relação aos estudantes que estão às margens do processo educativo, destinando a eles “a sobra” das ações.

Os estudantes elegíveis à educação especial sempre estiveram nessa margem. A escolarização desses estudantes foi marcada pelo advento de escolas especiais segregadoras, pautadas pelo modelo médico da deficiência, na crença de que eles não tinham capacidade de acompanhar o currículo comum.

Os serviços educacionais especializados também eram voltados para a escola especial. Mas esse modelo começou a se transformar desde a Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394, de 1996. Especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, em 2008, este cenário foi alterado e os serviços educacionais especializados passam a ser complementares e obrigatórios no processo de inclusão escolar. Foca-se a acessibilidade em suas múltiplas dimensões, inclusive ao currículo, migrando do modelo médico para o modelo social da deficiência.

Costa-Renders nos ajuda a compreender essa busca pela mudança de paradigmas na escola inclusiva.

A pergunta pelo que emerge e o que tem sido esvaziado com a presença das pessoas com deficiência nas instituições educacionais antecede esta pesquisa e contribui para importante revisão epistemológica na transição paradigmática desta contemporaneidade. No entanto, isso se dá de forma tensa e ambígua, como presença/reivindicação em meio a transição de paradigmas no campo da educação especial, quando se transita entre o modelo médico de deficiência (com foco na normalização e reabilitação) e o modelo social de deficiência (com foco no meio social e nas relações). (COSTA-RENDERS, 2018, p. 48).

A compreensão do modelo médico de deficiência se torna importante, pois ele permeia muitas ações que ainda ocorrem nas escolas. Encontramos uma visão de padronização do estereótipo de estudantes e do currículo prescritivo e baseado num padrão. Isso faz toda a diferença no fazer e pensar o currículo na escola.

Amaral (1998) aponta três parâmetros que definem o modo como lidamos com a deficiência. Vamos nos basear, em especial, ao terceiro. “O terceiro critério corresponde à comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo e o ‘tipo ideal’ construído e sedimentado pelo grupo dominante.” (AMARAL, 1998, p.14).

O modelo médico ressalta a necessidade de normalizar e padronizar, o que vai na contramão do modelo social, que compreende “o ser humano como um ser social, sendo a deficiência também resultante da interação das pessoas com o meio ambiente e da relação entre pessoas com e sem deficiência nos diferentes contextos sociais.” (COSTA-RENDERS, 2018, p. 48).

A escola inclusiva rompe com esses estereótipos e assume a identidade de todos os estudantes, permitindo que as individualidades sejam aceitas e valorizadas dentro do contexto geral. Indo na direção contrária de comparar e “recuperar” para igualar condições.

Vale ressaltar que quando defendemos uma escola para todos, incluímos todos sem exceção. Abordamos a contextualização da educação especial pelo fato de esses estudantes terem sido excluídos dos sistemas comuns explicitamente por muito tempo e ainda hoje, mesmo após a matrícula escolar.

## **2.1 O enfrentamento de barreiras e a demanda por acessibilidade na escola**

A Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram novas políticas públicas com caráter inclusivo em todo o mundo. Pretendiam garantir acesso e permanência de todos os estudantes nas escolas, principalmente dos mais vulneráveis e desfavorecidos, ofertando esses espaços como ambientes propícios para o pleno desenvolvimento dos aprendizes. Em todo o mundo os estudantes elegíveis à educação especial demandaram a garantia dos seus direitos educacionais.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2001) afirma que os direitos das pessoas com deficiência são os mesmos das demais, sem distinção.



Qualquer diferença é ato discriminatório, sendo necessário que a educação especial coloque o foco na acessibilidade, eliminando barreiras.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito de todos, sem discriminação (artigo 205), bem como o acesso e permanência desses estudantes na escola por meio da oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208). Com essa definição, a escola foi se democratizando e se tornando mais acessível, no sentido da matrícula e da frequência exitosa de todos os estudantes. Conseqüentemente, mudanças estruturais vieram a ser necessárias, como a relação intersetorial entre Educação, Saúde e Assistência Social, para o primordial oferecimento do ensino inclusivo.

Esse movimento impulsionou o repensar a escola, reconhecendo a necessidade de conhecer e se aproximar do estudante. Não se poderia impor um ensino autoritário. Pelo contrário, agora a escola precisaria enxergar os diferentes estudantes e as novas possibilidades de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, em seu capítulo V, artigo 59, prevê a garantia de acesso ao currículo a todos os estudantes, através de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. Já no capítulo II, os artigos 22 e 23 definem que a educação básica assegura ao educando uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa legislação vem reafirmar a urgência de a educação escolar se reestruturar, se reorganizar e buscar alternativas singulares para cada sistema e para cada escola, reconhecendo que a educação para todos envolve o ensino de múltiplas formas. No entanto, o preconceito ainda está presente no cotidiano da escola, não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas a todos aqueles que estão fora do padrão imposto por um grupo dominante. Ou seja, é preciso perceber e eliminar as barreiras atitudinais presentes na sociedade e na escola.

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal - que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos - corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, de gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa

idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p. 14).

Faz-se necessário reconhecer que temos essa fragilidade, pois, de forma até inconsciente, diferenciamos os estudantes e os categorizamos. Precisamos, no decorrer do fazer pedagógico, nos momentos de planejamento e de ação com os estudantes, nos questionarmos se ainda estamos usando critérios para selecionar e excluir. Atribuir diferenças, sobrepor ou até mesmo ignorar a existência delas é uma forma de exclusão.

Não se pode afirmar que temos uma vivência com a tolerância e o preconceito em nossa prática escolar. É certo que falar em preconceito, em realidade, tornou-se um tabu. A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social e nos comportamos como se isso não existisse. Com isso, estamos sempre em situações de fragilidades, de “estar pisando em ovos” na prática escolar, sem podermos romper com isso. É fato que não se pode negar a seletividade que está presente na prática institucional escolar e, por vezes, de caráter elitista. A vivência do preconceito pode ser notada pela prática da diferença, que é muito presente no cotidiano brasileiro (ITANI, 1998, p. 120).

As ações contidas no espaço escolar estão de fato considerando as diferenças para a inclusão, ou seja, estão reconhecendo as diferenças como valor que cria as possibilidades de ensino? Ou as ações da escola estão apenas se diferenciando, por questões sociais impostas, não reconhecidas, que acabam estigmatizando e excluindo os estudantes? Ou seja, há possibilidade de cairmos nas ciladas excludentes nesse processo.

As formas possíveis de superar essas barreiras passam pelo reconhecimento delas. Quando atestamos o problema podemos caminhar para a mudança. A escola possui rotinas e procedimentos que muitas vezes acabam por engessar o processo de ensino e aprendizagem e conduzir os profissionais a ações que impedem o diálogo e a reflexão para tomadas de decisões que favoreçam a educação inclusiva. Ocorre que essas ações inclusivas sempre beneficiam a todos os envolvidos, tanto estudantes como profissionais e toda a comunidade escolar.

A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) define as múltiplas barreiras a serem enfrentadas na sociedade e na escola.

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias. (BRASIL, 2015, s.p.).

Importa, portanto, identificar as barreiras presentes na realidade escolar, pois isso permite a reflexão no sentido da transformação de tudo o que impede o estudante de ser sujeito na escola. É preciso tornar esse ambiente acessível, justo e democrático.

Sassaki (2005) afirma que quando os princípios de uma educação inclusiva são devidamente implementados há a transformação desejada. Ele destaca seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Daremos destaque a três dimensões relacionadas diretamente à prática do ensino.

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). (SASSAKI, 2005, p. 23).

A escola precisa caminhar para o uso de alternativas comunicacionais. Afinal, como deixar a escola acessível se a comunicação não estiver ao alcance dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem?

Além da comunicação, também destacamos a necessidade da acessibilidade metodológica.

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.). (SASSAKI, 2005, p.23).

A necessidade de transformação metodológica que vai ao encontro da escola inclusiva quebra a barreira de um currículo inflexível e fechado, pré-determinado e fixado em normas e regras excludentes. Ultrapassar a ideia de uma única forma de ensinar para as suas múltiplas possibilidades é compreender a complexidade dos sujeitos presentes na escola.

Por fim, temos o desafio da garantia da “acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.” (SASSAKI, 2005, p. 23).

Mas quebrar essas barreiras não é um processo simples. Amaral (1998) nos auxilia, permitindo através de sua própria experiência com a escola e com o mundo, a afirmar que muitos são os preconceitos, estigmas e mitos estabelecidos dentro das relações humanas que impedem de enxergar a diversidade como condição humana, na qual devemos valorizar e não hierarquizar. Também nos permite perceber o quanto a escola se distancia da subjetividade humana e o quanto ainda seleciona e classifica sem se aproximar das condições verdadeiras de cada estudante. Este, por sua vez, por mais que resista acaba caindo nas ciladas que foram impostas, indo na contramão dos pressupostos da educação inclusiva.

## **2.2 O paradigma da inclusão transformando a educação especial**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ressalta a defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos e aprendendo, sem discriminação. O documento afirma que há ações excludentes na escola e o papel da educação inclusiva é promover alternativas para superar práticas discriminatórias. Também traz um mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas especializadas/classes especializadas e comuns. Indica que nos anos de 1998 a 2006 houve um crescimento significativo de estudantes com deficiência matriculados em ambas as escolas, porém com maior e

considerável volume nas classes comuns públicas. Foram de 43.923 estudantes, incluídos em 1998, para 325.316, em 2006.

Esse número permanece em ascensão, conforme o censo do INEP dos anos posteriores. Em 2019, foram 1.250.967 matrículas em escolas de educação básica e 160.162 em escolas/classes exclusivas especializadas. Assim, configura-se cada vez mais a necessidade de mudança nas escolas regulares para atender às singularidades, sem perder o foco do direito de acesso ao currículo comum.

Nessa política, de 2008, a educação especial passa a integrar a rede de ensino, de forma transversal.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL 2008, p. 15).

O ensino precisa criar condições para incluir todos os estudantes; qualquer ação de segregação dentro da escola, ou diferenciação, pode ser caracterizada como excludente. A prática pedagógica deve, portanto, promover a escola para todos.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL 2008, p. 15).

As diretrizes quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) orientam estudantes e professores quanto a recursos e acessibilidade.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL 2008, p. 16).

Ao invés de ser substitutivo, o AEE torna-se complementar, modificando a maneira como a educação especial atua na escola, no sentido de um currículo integrador, articulando propostas entre o currículo comum e a acessibilidade, com o

uso das tecnologias assistivas, sistemas, linguagens e códigos de comunicação no ensino.

Com esse redirecionamento da educação especial, afirmamos que a educação inclusiva se faz por muitas ações. A escola se reformula baseada na acessibilidade de todos os estudantes, independentemente de suas características e condições pessoais. Quando possibilitamos o acesso à educação, vamos além das questões de acessar o espaço escolar.

Não basta apenas a direção da escola, professores e professoras ou profissionais da educação especial inclusiva direcionarem unilateralmente as ações inclusivas. Esse é um esforço coletivo que beneficia a escola como um todo.

Essas políticas, internacionais e nacionais, abriram um leque de possibilidades para promover a escola mais inclusiva, porém, décadas depois ainda presenciamos escolas e sistemas de ensino enrijecidos em seus currículos pré-definidos e categorizados, facilitando e permitindo ainda a seleção de estudantes que podem ou não acompanhar tais processos educacionais.

A escola inclusiva é para todos, sem distinção, sem discriminação. Mas essa ainda não é a realidade das escolas brasileiras. As leis mudaram, os estudantes mudaram, o perfil da escola mudou, mas a forma de manter sua estrutura não, nos termos da educação inclusiva.

Os estudos realizados pela Pesquisa sobre a implementação das novas políticas inclusivas – o AEE (2014) entrevistou vários atores da educação inclusiva, como agentes do AEE, gestão escolar, professores e pais, em todas as regiões do Brasil. O relatório apontou que a implementação e consolidação das políticas públicas decorrem da transformação dos sistemas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), portanto, possibilitou promover modificações significativas no acesso e permanência nas escolas regulares do Brasil.

O relatório da pesquisa indicou que mais de 80% dos participantes acreditam na inclusão escolar, permitindo o enfrentamento das diversas formas de discriminação, disseminando o acolhimento e a solidariedade no ambiente escolar. Indicou-se, ainda, os serviços de AEE necessários para a promoção da autonomia e independência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Além dos ganhos gerais, mais de 89% dos profissionais “perceberam ganhos na vida dos profissionais da educação, dos pais e estudantes.” (MEC/OEI, 2014, p.

176). Destacaram-se as mudanças na forma de perceber e praticar o AEE, na superação de dúvidas e medos, na compreensão de que os estudantes são capazes de construir sua autonomia social e intelectual. Mas permanece a necessidade de mudança na Educação como um todo.

Há fatores que facilitam o AEE na escola, pois “52,33% apontaram a efetividade decorrente do comprometimento do professor do AEE e demais profissionais da escola com a inclusão e a capacitação dos profissionais do AEE.” (MEC/OEI, 2014, p. 177).

A pesquisa demonstra, portanto, que avançamos com a implementação das políticas inclusivas quando há o envolvimento dos profissionais e das famílias e principalmente que a adoção de ações inclusivas é favorável para uma sociedade mais justa e humana. Também conseguimos compreender que para além da implementação de tais políticas é necessário o envolvimento da comunidade, pois a maioria dos dados revelam que as ações para a transformação estão ligadas aos fatores internos das escolas.

### 3 OS DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Promover práticas inclusivas não é uma utopia, mas sim uma necessidade, garantindo a todos os estudantes não apenas o acesso/ingresso na escola comum, mas o ensino acessível. Desse modo, entendemos que a construção da escola para todos, sem distinção, é urgente.

Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino a parte, diferenciando para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da convivência, do reconhecimento e do valor as diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós. (MANTOAN, 2015, p.16).

A escola inclusiva exige uma mudança de paradigma, onde as diferenças são a base para novas oportunidades, onde não há privilégios, mas sim ritmos e processos individuais respeitados e valorizados. Avançamos muito quando vencemos a barreira do acesso, permitindo a matrícula de todos aqueles que desejam o ensino comum. Avançamos ainda mais quando reconhecemos que todos somos singulares e que cada um traça um caminho diferente no processo escolar. No entanto, ainda precisamos garantir o ensino inclusivo.

Mantoan (2015) afirma que as diferenças entre as pessoas estão cada vez mais destacadas e que precisamos revelar essas diferenças para entender como aprendemos e compreendemos o mundo. Este novo paradigma sobrepõe a visão tradicional da escola sobre o ensino, pois não se espelha mais na culpabilização da não aprendizagem do estudante, separando-o e classificando-o como aquele que não quer ou não consegue aprender. A educação inclusiva exige um ensino pautado na premissa de que todos aprendem e todos são capazes de evoluir em suas experiências acadêmicas.

Hoje não cabe mais o modelo de integração que impõe um sistema de ensino determinado e fechado em si mesmo, responsabilizando o estudante pelo seu fracasso escolar. Pelo contrário, precisamos construir um novo paradigma educacional que reconheça o estudante como sujeito e ofereça um ensino acessível a todos que estão presentes na escola, sem distinção.



As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos...Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino! (MANTOAN, 2015, p. 28).

Para chegar a uma escola inclusiva é preciso encarar e desfazer muitos preconceitos estabelecidos pela própria cultura escolar. É urgente superar as ações que legitimam o fracasso escolar e penalizam os estudantes pela não aprendizagem, avaliando-os pelo rendimento. Os profissionais da educação, professores, professoras e agentes da educação especial inclusiva precisam tomar para si todas as ações que permeiam o ensino, modificando a realidade enfrentada pelos estudantes, transformando a escola num ambiente acessível.

Para Mantoan, os professores têm ciência da necessidade de eliminar as barreiras nas escolas, sendo muitos os desafios para avançar nessa direção. Ela afirma que “é fácil receber os alunos que aprendem apesar da escola e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração.” (2015, p.33). Mas, muitas vezes, essas são válvulas de escape para a escola não encarar suas limitações.

A perspectiva de uma escola inclusiva é ter consciência que o ambiente da escola comum é o lugar mais propício para acontecer o pleno desenvolvimento de todas as pessoas. Reconhecendo o valor pedagógico das diferenças, conseguimos valorizar as múltiplas culturas e meios de vida, pois não há uma forma única e correta de perceber o mundo à sua volta.

Na escola não lidamos apenas com a técnica de ensinar e aprender, como afirma Freire (1996, p.44) “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino de conteúdos como transferência de saber.” Ali na escola estão pessoas carregadas de conhecimentos, de experiências, vivências, sonhos, expectativas que se diferenciam muito umas das outras. Assim, construir uma escola para todos exige reconhecer e valorizar cada uma dessas possibilidades pessoais por meio de uma nova forma de perceber e viver o ensino de fato acessível, o que vai além do querer dos profissionais engessados pelo sistema e doutrina dominantes.

Biesta (2020) ressalta que a escola necessita de uma outra opção, de uma terceira via, que permita aos sujeitos existirem no mundo, não pensando e criando domínio e controle sobre o que será no futuro, mas existindo e interagindo com o mundo hoje, com o mundo real. Isso só é possível se desprendermos o ensino da aprendizagem, não a desconsiderando, mas distinguindo suas diferentes possibilidades, que vão além da aprendizagem imposta como único objetivo da educação.

Ao valorizarmos o sujeito e sua subjetividade, oportunizando a sua voz, não podemos ter domínio do seu desfecho, não podemos definir ou limitar seus objetivos acadêmicos. Assim, determinar tempo e espaço para aprender acaba sendo um limitador para o estudante ser sujeito (BIESTA, 2020).

Retomamos então o entendimento de que o ensino necessita ser repensado, não excluindo a aprendizagem, mas introduzindo o ser sujeito, baseado no dissenso, como sugerido por Biesta.

O dissenso ocorre na educação quando nos aproximamos de uma criança ou aluno como sujeito precisamente quando isso contraria todas as evidências disponíveis, ou seja, de tudo o que pode ser visto e conhecido. É precisamente este gesto - um gesto pedagógico - que abre a possibilidade de a criança ou aluno aparecer como sujeito. Ensinar como dissenso pode, portanto, ser visto como uma fonte de perguntar o impossível à criança ou ao aluno se, isto é, não pensarmos no impossível como aquilo que não é possível, mas sim concebermos o impossível, como aquilo que não pode ser previsto como uma possibilidade, não pode ser calculado ou previsto a partir do aqui e agora. (BIESTA, 2020, p. 165-166).

Antes mesmo de pensar sobre o currículo, devemos nos questionar sobre a definição de tempos e espaços para aprender na escola. Quem os definiu? Como o ensino é exercido na prática? Quais considerações da realidade vivida são levantadas, argumentadas e compreendidas, antes de defini-las? Em que tempo e espaço acontecem o ensino e a aprendizagem na escola?

Ao considerar o tempo e espaço de aprender legitimado na escola importa questionar o tempo linear, aquele calculado e definido como prioritário e norteador do ensino.

Se, por um lado, na história, progresso, modernização, desenvolvimento e globalização constituíram o seu sentido único na linha linear do tempo, encurtando espaços de uns e alargando espaços de outros. Na educação, por outro lado, a regulação de um sistema, os currículos prescritivos e a tentativa de fixação do marco temporal das fases do desenvolvimento

humano privilegiaram o tempo *chrónos* (tempo do relógio, tempo medido rigorosamente, tempo marcado e fixado) em detrimento do tempo *kairós* (tempo da vida, tempo oportuno, tempo cíclico, tempo móvel e provisório), legitimando a marcação, a seleção e a exclusão nos sistemas escolares. (COSTA-RENDERS, 2020, p. 4).

Há, assim, necessidade de refletir sobre os tempos exigidos e impostos pelos sistemas de ensino, quando eles definem que determinado conhecimento, aprendizagem ou domínio sobre o conteúdo precisa ser estabelecido dentro do calendário e não pelo sujeito que aprende. Esse tem sido um campo de tensão quando procuramos construir o ensino inclusivo.

Muitas vezes, o tempo institucionalizado pela escola não combina com a educação para todos, pois o tempo cronologicamente institucionalizado exclui ao fixar a espacialidade da aprendizagem. Como dizia Assmann (1998), se isto é assim, não é humano – e na pedagogia pode ser desastroso – querer aprisionar a experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam temporalidades vivenciais. (COSTA-RENDERS, 2020, p. 5).

O tempo pedagógico preestabelecido pelo sistema de ensino, muitas vezes, continua pautado na forma padronizada e classificatória, caracterizando uma escola excludente. Nesse cenário, ganha relevância esta pesquisa na busca de colocar luzes sobre o ensino inclusivo, o qual deve ser pautado pela flexibilidade do tempo e espaço de aprender.

### **3.1 O ensino na escola inclusiva**

Freire, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), demonstra a abrangência do ensino e a forma de conduzi-lo em uma educação democrática e emancipatória. Freire ainda afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (1996, p.58). O ensino na escola inclusiva também demanda a prática democrática e tenciona toda prática autoritária.

Candau, por sua vez, propõe a ação educativa em suas múltiplas dimensões. A saber, humana, técnica e política. Sobre a abordagem humanista, nas palavras da autora:

Para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. (CANDAU, 2014, p. 14).

Mas quando apenas a dimensão humana é abordada, ela se torna unilateral e insuficiente. Consideremos, então, a dimensão técnica.

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem. (CANDAU, 2014, p. 15).

Da mesma maneira em que a abordagem unilateral da visão humanista impede um olhar para a realidade complexa que engloba o processo de ensino, a técnica, também isoladamente, enrijece e reforça apenas técnicas não contextualizadas, permeando um campo neutro. Pode levar à cilada do tecnicismo na escola. Importa, portanto, considerarmos também a dimensão política do ensino.

Se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. (CANDAU, 2014, p. 15).

E ainda:

A dimensão político social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social. (CANDAU, 2014, p. 16).

No fazer pedagógico da escola inclusiva as três dimensões se fazem necessárias, não se sobrepondo, hierarquizando ou negando, e sim compreendendo a multidimensionalidade do ensino inclusivo, como nas situações cotidianas complexas que se fazem presentes na escola. Podemos destacar, por exemplo, a diversidade no ambiente escolar.

Candau e Lerner (2007) reafirmam o papel da didática como instrumento indispensável para que a escola trabalhe a diversidade e, assim, não a ter negada, isolada, nem tolerada, transformando a diversidade conhecida e reconhecida em vantagem pedagógica, sendo esse o desafio do futuro.

Entendemos que dentro do espaço escolar há muita diversidade sendo negada, necessitamos compreender a dimensão cultural que engloba os sujeitos, os espaços sociais que ocupam, os grupos socioculturais aos quais pertencem. Esse silenciar e

negar o diálogo e as diferenças nos remete a Freire (1996) e os saberes que cercam a escola, por seu caráter socializante, para além dos conteúdos de sala de aula. Portanto, é por meio da construção dialógica pautada no respeito às diferenças que conseguiremos construir o ensino inclusivo. Mas isso envolve assumir desafios novos na escola.

Mantoan (2015) compreende que a falta de desafios permite a estabilização na maneira de ensinar, defendendo que “uma das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles possam provocar na nossa velha forma de ensinar.” (2015, p. 54).

É preciso reivindicar novos espaços e tempos para ensinar e aprender na escola, com construções dialógicas, ações cooperativas e não competitivas. Carecemos de construir uma nova perspectiva de valorização cultural e social.

Biesta (2020) vai além e propõe que necessitamos de um ensino que vai na contramão daquele centrado no currículo (ensino tradicional, transmissão de conhecimento) ou no aluno (aprendizagem, adaptação, facilitação das aprendizagens), apresentando uma terceira opção que esteja ligada à emancipação da educação e que se pauta no dissenso.

Encontramos isto representado, por exemplo, na presente “oscilação” entre as concepções de educação centrada no currículo e as concepções centradas na criança e no aluno. O que está notavelmente ausente na discussão é a consideração de uma terceira opção, uma em que o ensino se posicione no extremo progressivo do espectro e esteja (re)ligado às ambições emancipatórias da educação. (BIESTA, 2020, p. 26).

Essa terceira opção se encaixa, em suas palavras, como meio-termo, apresentando de forma questionadora que o ensino vai além da aprendizagem e vai além da transmissão de conhecimento. Nos revela que a escola se mantém limitada e limita os estudantes a serem objetos e não sujeitos. A terceira opção vai ao encontro com o ser sujeito, posto em um lugar no qual é chamado a fazer parte e que, por sua ética, responsabilidade e pertencimento ao mundo responde de uma forma única. Segundo Biesta (2020, p. 40): “aqui o ser sujeito aparece como algo que *eu* tenho que ‘descobrir’, que ninguém mais pode descobrir por mim, e que eu não posso descobrir por ninguém mais.”

Concordamos com Biesta (2020) quando nos desafia a ajudar os estudantes a existir no mundo sem ser o centro deste. É dessa afirmação que parte o questionamento da limitação da escola quando seu foco é a aprendizagem, como aprendem e o que aprendem, dominar o que o estudante sabe e o que precisa saber; transformando o ensino em domínio sobre a aprendizagem e assumindo o discurso hoje fortemente existente na escola de que o aluno necessita aprender a aprender.

Quando permitimos que os estudantes sejam sujeitos e existam no mundo perdemos o controle dos resultados, porque não podemos controlar as possibilidades que surgem, ou seja, arriscamos na confiança de que o ser sujeito encontrará uma forma de manter-se existindo no mundo, não fugir dele, nem aceitar ser seu objeto e nem o centro, mas interagir pelo dissenso (BIESTA, 2020).

Concluimos que o ensino inclusivo deve fluir respeitando as diferenças humanas e as singularidades dos aprendizes, oferecendo os tempos e espaços necessários para cada sujeito aprender. É preciso caminhar na busca de propostas que valorizem o ser sujeito de cada estudante e de cada professor e professora, construindo uma identidade e uma autonomia que é única e intransferível. No ensino inclusivo, cada sujeito (estudante) é convidado a fazer parte do mundo e interagir com ele de forma única, através do diálogo permanente.

Desafiar esses estudantes a fazer parte do mundo exige do(a) professor(a) estar em permanente reflexão crítica sobre o ensino. Exige que traga para a sala de aula novas perspectivas, propostas mais plurais e diversas, permitindo maior acessibilidade através de estratégias e recursos múltiplos.

### **3.2 A formação do professor na escola inclusiva**

A escola inclusiva demanda a formação de professores, uma vez que a mudança de paradigma traz por si a necessidade urgente de mudança na ação desse profissional.

Tanto professores regentes das classes comuns, como professores especializados vivenciam desafios na sua formação. Da mesma maneira que desejamos romper com as barreiras vivenciadas pelos estudantes, precisamos superar aquelas impostas ao exercício da profissão docente, que vão desde a falta das bases de sustentação para o seu trabalho na escola, até os limites para investimento na formação continuada e progressão na carreira.

Um caminho possível é o investimento na formação do professor em contexto escolar, reconhecendo as múltiplas possibilidades de momentos formativos, não considerando que apenas as formações em cursos temáticos sejam validadas, mas também nos momentos em que haja reflexão a sobre própria prática.

Não podemos cair na cilada que apenas o desejo ou interesse do professor em promover práticas inclusivas são suficientes. Compreendemos que, para além da disposição pessoal do professor, ele necessita de formação para investigar, questionar, formular problemas, selecionar métodos e instrumentos. No entanto, ele também necessita de um ambiente favorável aos grupos de estudos e ao suporte necessário, como assessoria técnica, tempo e espaço adequados para planejamento, acesso a materiais e recursos didáticos.

Outra problemática encontrada na formação dos professores é o intenso discurso do aprender a aprender, direcionando os professores a usar técnicas para chegar a determinadas aprendizagens. O que defendemos aqui é o resgate do papel do professor como profissional do ensino que domina a arte do ensinar, que reconhece a diversidade dos estudantes, as múltiplas realidades e culturas, as múltiplas inteligências e as diversas formas de se chegar a um conhecimento, indo na contramão de ensinar a muitos como se fossem um só.

Vilaronga e Mendes (2017, p. 22) afirmam a necessidade de formação na perspectiva inclusiva.

Assim como se defende a ampliação de tipos de apoio para o aluno PAEE, também se apoia que se amplie o leque formativo para os professores, não existindo uma política de modelo único. A diversidade e a diferença devem ser pautas de discussão de cursos de formação inicial, continuada, em serviço, em pós-graduação, sendo realizados nos espaços da universidade, das escolas, das secretarias de educação.

É fundamental no processo formativo do professor partir da realidade vivida no cotidiano da escola, no levantamento e resolução de problemas reais da classe comum, nas questões que exigem a tomada de decisões, valorizando as diferenças existentes entre os sujeitos que estão escola.

O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para a inclusão. O fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de

aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação. (MANTOAN, 2015, p. 81).

Refletir, discutir e analisar as situações concretas da classe comum permitem a compreensão e reconhecimento da diversidade de situações vividas, há o entendimento de que cada situação é única e, assim, exige uma intervenção que é única. Essa visão mais ampla dos processos formativos para professores deve ser reconhecida, pois não trabalham sobre receitas prontas e sim sobre caminhos possíveis nas práticas pedagógicas inclusivas.

### **3.3 Ser professor na escola inclusiva**

Como nesta pesquisa pretendemos destacar o papel do professor na construção do ensino inclusivo, novamente voltamo-nos ao pensamento de Paulo Freire. Ele afirma que não há docência sem discência, mas não há ensino se não destacarmos o papel do professor. Para Freire (1996, p. 26), o “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Logo, compreendemos que o ensinar só ocorre se há um sujeito que dialoga.

Ao docente, cabe a função de ensinar. No entanto, ensinar não é transferir conhecimento, nem tão pouco depositar conteúdos e depois avaliar a sua eficácia. Quando há mera transmissão ou depósito de conhecimento não há necessariamente a aprendizagem.

Nesse diálogo entre ensinar e aprender, podemos vislumbrar uma relação de troca entre quem ensina e quem aprende. Em um ensino onde apenas há transmissão de conteúdos, muitas vezes, o professor também termina seus ensinamentos sem aprender nada novo, sem refletir, sem perceber aquele conteúdo sob uma nova perspectiva. Tratar o ensino como algo mecânico, que não muda, leva à transferência do mesmo conhecimento, da mesma forma, mesmo em um grupo heterogêneo. É preciso, no entanto, pensar no ensino de forma crítica.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 28).



Professores e estudantes incentivados a criar e investigar de forma inquieta e curiosa exigem um espaço escolar com liberdade de agir, pensar, argumentar e compreender. Um ensino reprodutor de um conteúdo determinado, limitado e imposto não permite a ação libertadora, o respeito e a valorização das diferenças de cada um. Por isso que o ensino inclusivo está diretamente relacionado aos direitos humanos, entendendo a educação como um direito fundamental. Mas como o fazer pedagógico de professores e professoras contribui para a garantia desse direito?

Importa, primeiro, reconhecer que ensinar não se reduz a transferir conhecimento, como afirma Freire. Ensinar é uma via dupla; quando ensino, aprendo e quando aprendo, reflito e ensino algo novo. É um ciclo inacabado. Se somos inacabados, não podemos aceitar uma escola que nos determina, que nos limita a ser aquilo que ela escolhe.

Quando a escola diz ao estudante que ele não é bom o suficiente porque as suas condições não condizem com o que se determina para ele aprender, estamos indo contra o que realmente é a função da educação - o ensinar para todos. O fracasso na escolarização não pode cair sobre a responsabilidade do estudante por ele ser diferente.

Para alcançarmos um ensino inclusivo, precisamos de um professor com olhar diferente para o ensino e o acesso a ele. Exige um olhar muito mais voltado para si e para suas práticas. Exige criticidade, por isso a formação permanente do professor demanda reflexão.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 40).

Não podemos, como professores e professoras, admitir que qualquer estudante, independentemente de qualquer situação ou característica, tenha o seu acesso à educação negado, privado ou negligenciado. Ou seja, essa criticidade também está relacionada à pergunta pelo direito dos educandos à educação libertadora.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele

respeito, que se dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p. 63).

Cabe à escola e seus profissionais garantir o acesso à educação, por meio de um ambiente propício e seguro. O acesso de todos ao ensino é algo complexo e sem receitas prontas. Há muitas variantes que estão presentes no ato de ensinar, como as questões políticas, sociais, emocionais e estruturais e para gerar conhecimento é preciso considerar todo o contexto particular e único em cada realidade vivida.

Um ensino inclusivo precisa partir dessa realidade. Quem são os estudantes? De onde vêm? Quais ações desses estudantes são identificadas como elementos de sua cultura? Para além do individual, há o entendimento do grupo, quem é esse grupo? A qual realidade pertencem? Há pontos comuns? Quais são os pontos incomuns? O que um pode ensinar ao outro? E, ainda, para além do grupo, existe a escola. De qual escola estamos falando? Quem são os profissionais dessa unidade escolar? Quais são os entendimentos que esses profissionais têm sobre a educação e sobre o ensino?

Não afirmamos aqui que devemos ignorar os conhecimentos acadêmicos, pelo contrário, pois o ofício do professor demanda repertório de conteúdos e práticas. Mas o ensino não pode ser meramente atividades desconexas e tarefas que não condizem com a realidade vivida. É fundamental praticar espaços mais integradores de saberes. Troca, diálogo, dinâmicas, argumentação, entendimento, compreensão, expressão, tudo isso precisa ser explorado e valorizado.

Nesse contexto, o professor e professora ganham destaque, porque ele passa de transmissor de conhecimento, ou de um técnico, para um profissional que tem como norte oportunizar uma maneira de ser sujeito no mundo, sem pretensão de ser mais ou menos sábio que os estudantes. Tem como papel central o ensinar aos estudantes a autonomia, a responsabilidade e o compromisso com o conhecimento, sendo a aprendizagem um desdobramento ou consequência da ação principal, que é a emancipação do sujeito.

Essa postura docente permite que a acessibilidade ao ensino chegue de diferentes formas e que também seja percebida e acolhida de diferentes maneiras pelos sujeitos aprendizes na escola. Na perspectiva inclusiva é que a escola deve caminhar, reconhecendo as diferenças e as suas múltiplas possibilidades de ensinar.

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma das possibilidades de se alcançar um ensino mais plural. O DUA se preocupa com a rigidez de um ensino inflexível e propõe o espaço escolar como local acessível para todos, pautado também pela acessibilidade pedagógica. Além disso, possibilita o ensino mais inclusivo propondo múltiplas formas de apresentação, expressão e engajamento nos processos de ensino e aprendizagem.

## **4 O ENSINO NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

A escola inclusiva é aquela que questiona o ensino fechado, pensado e estruturado de forma fragmentada e dissociada da experiência de vida da maioria dos estudantes. Para que ela se efetive, precisamos pensar nas ações que permeiam o cotidiano escolar. Compreender o papel da escola e suas funções frente ao sistema de ensino atual se faz fundamental na busca de ações que dialoguem com os princípios educacionais inclusivos. Portanto, questiona o currículo tradicional e prescritivo.

### **4.1 O desafio do currículo acessível na escola**

Na escola inclusiva, considerar o currículo é fundamental. Ele é um dos norteadores da prática de ensino, portanto, se relaciona diretamente com o fazer pedagógico dos professores. Mas, segundo Silva (2019), na maior parte das vezes, a teoria de currículo que permeia o trabalho na escola está cercada de conexões com o poder, sendo marcada por uma identidade e saber universais.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2019, p. 15).

As escolhas que fazemos, os caminhos que trilhamos na escola, a definição que damos ao tempo e espaço na construção do currículo, definem a valorização ou não das identidades e subjetividades presentes na unidade escolar e na sala de aula, o que pode desencadear a reprodução das práticas excludentes ou a produção de práticas educacionais mais inclusivas. Para além de qualquer teoria do currículo que permeie o fazer pedagógico nas escolas, portanto, é necessário questionar por que determinados valores são ensinados em detrimentos de outros ou que ações e expressões se impõem sobre outras.

Se estamos buscando a escola inclusiva, e assim o ensino inclusivo, precisamos refletir sobre um currículo acessível. Sebastián-Heredero (2020) nos ajuda a compreender a fragilidade de um currículo fechado, não acessível, afirmando que os estudantes com deficiência encontram barreiras nesse acesso.

No final dos anos 1980, mudamos nosso foco para o currículo e suas limitações e nos questionamos: como essas limitações incapacitam os estudantes? Essa mudança conduziu a uma simples, embora profunda, conclusão: o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante. Dado que a maioria dos currículos têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes. (SEBÁSTIAN-HEREDERO, 2020, p. 735).

Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2019) afirmam que um currículo fundamentado na educação inclusiva é aquele que valoriza as diferenças e as relações que ocorrem no cotidiano da escola, na cultura local que vai muito além de seus muros. O percurso de aprendizagem é uma construção feita por um sujeito que interage com o mundo. Portanto, o currículo deve respeitar as diferenças, exigindo a garantia da acessibilidade. A inclusão escolar exige um currículo acessível:

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. Portanto, há que se garantir as condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas unidades escolares. (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 721).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se propõe a ser uma abordagem curricular acessível que vai ao encontro da necessidade de todos os estudantes, respeitando a variabilidade no contexto escolar:

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas e 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. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735).

Compreender a variabilidade dos estudantes se torna fundamental para um ensino que pretende oportunizar o envolvimento de todos. Há variabilidade entre os estudantes e nos caminhos de aprender em um único estudante.

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 diferentes meios que reflitam as diferenças inter e intra individuais. (COSTA-RENDERS, 2020, p. 10).

Entender que cada estudante é único e que cada um tem uma forma de acessar o conhecimento diferentemente do outro é algo que não pode ser ignorado quando o planejamento do ensino está sendo construído. O DUA vem ao encontro dessa demanda fornecendo princípios para o ensino inclusivo.

#### **4.2 As diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem para o ensino**

O desenho universal para aprendizagem (DUA) é recente nas escolas brasileiras. Atribuído inicialmente a David Rose, Anne Mayer e seus parceiros do *Center for Applied Special Technology* (CAST), esse paradigma educacional é constituído por princípios e estratégias relacionadas à abordagem curricular que permitem reduzir barreiras na escola. Suas estratégias permitem ao professor definir objetivos, criar recursos e formas de ensino que respeitem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos (CAST, 2014).

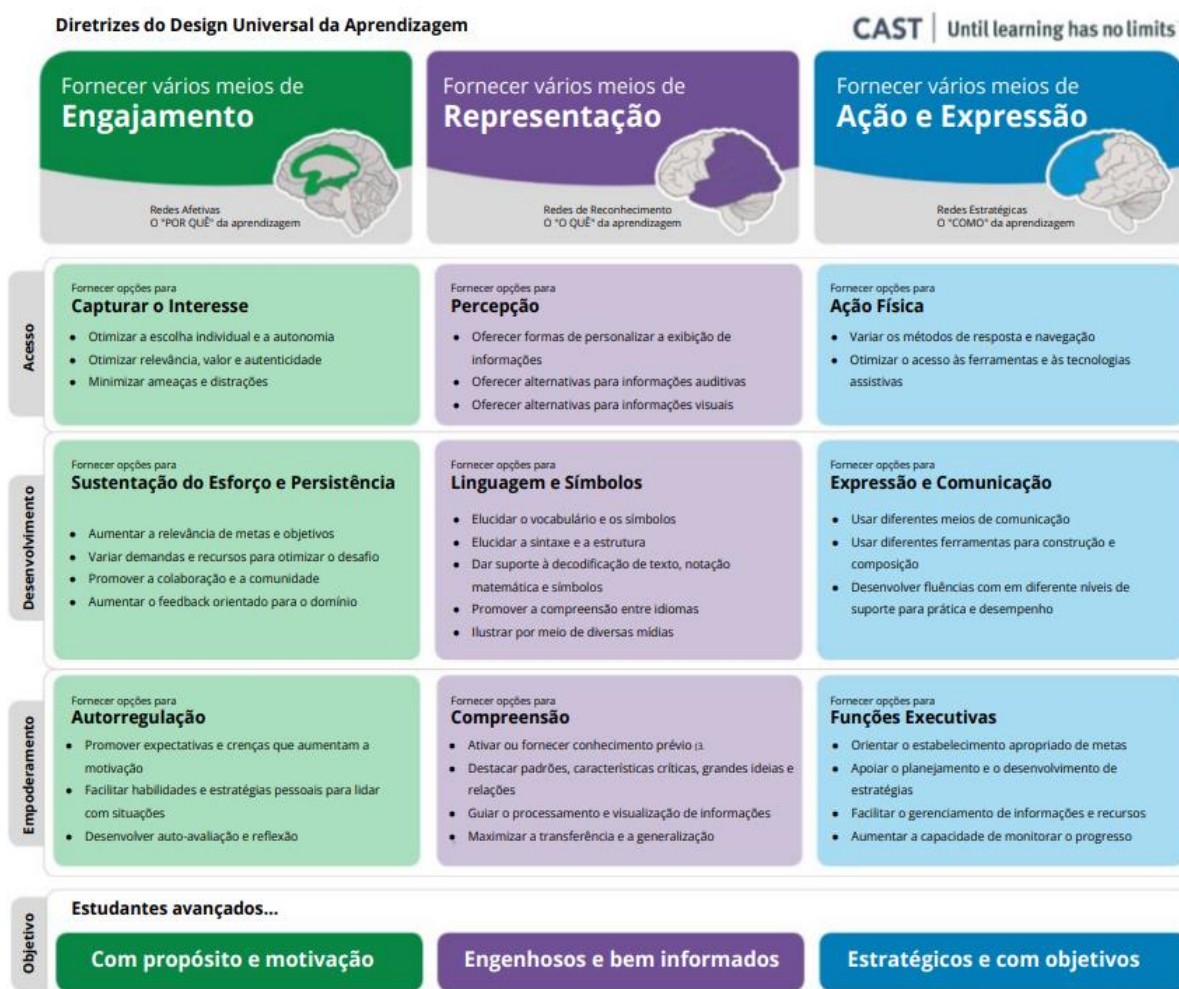
De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), o CAST criou seus princípios com a percepção de que a acessibilidade não é um problema da pessoa com deficiência. A fragilidade do acesso ao ensino está no próprio currículo, sendo necessário proporcionar ambientes desafiadores e significativos a todos os estudantes.

Nesse cenário, o DUA não distingue estudantes com ou sem deficiência em sua abordagem, desmistificando a ideia de que para as pessoas com deficiências se faz necessário uma metodologia e um ensino diferente, à parte.

Estamos compreendendo o DUA como uma abordagem que permite maximizar as possibilidades de ensino. É importante ressaltar que seus princípios não são compreendidos como uma receita, ou método, com um direcionamento fechado e seguindo uma ordem de aplicação no ensino. As diretrizes do DUA estão organizadas em três princípios fundamentais que se apresentam como um conjunto de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para transpor barreiras existentes em qualquer currículo.

As diretrizes para o DUA, divulgadas pelo CAST (2018) em sua última versão, apresentam os três princípios: fornecer vários meios de representação do conteúdo; oportunizar vários meios de Ação e Expressão; respeitar os vários meios de engajamento dos aprendizes. O DUA é representado em cada princípio por pontos de verificação que indicam as possibilidades de ensino, conforme a figura 1.

Figura 1 – Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem



udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Citação sugerida: CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.  
Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao) - 2022.

Fonte: CAST<sup>3</sup>, 2018. Traduzido por Victor Menna, 2022.

O princípio da representação exige proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos. Ou seja, deve-se oportunizar diferentes entradas e formas diversas de representar um conteúdo. Os estudantes diferem na forma como percebem e recebem a informação, variando a forma de compreensão. Esse princípio nos ajuda a perceber que quando apresentamos o conteúdo em uma única forma não estamos oferecendo o acesso ao ensino para todos. Quando apresentamos os conteúdos em múltiplas formas estamos possibilitando compreendê-los de forma mais ampla, expandindo as possibilidades de conexões sobre determinado assunto.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 05 maio 2022.

Nesse momento do ensino o DUA coloca luzes sobre as ações que auxiliam ao professor e à professora a apresentar o conteúdo com alternativas de acesso, fornecendo e esclarecendo várias opções de linguagem, promover e oferecer várias formas de compreensão e entendimento, complementar a informação, ativar ou substituir conhecimentos, destacar características principais e orientar o processamento, a visualização e manipulação de informações. O acesso ao currículo ocorrerá uma vez que o ensino considera as singularidades e as diferentes percepções pelos estudantes.

O próximo princípio demanda proporcionar aos estudantes modos múltiplos de ação e expressão, levando em consideração que não há um único meio para isso. Cada um pode expressar, à sua maneira, o que foi estudado. Oportunizar a voz dos estudantes permite essa participação ativa, em que eles expressam seus pensamentos, conhecimentos, dúvidas. Segundo Sebastián-Heredero, nesse princípio, apresentam-se as diretrizes para fornecer opções de interação, variar os métodos de respostas, otimizar o acesso a ferramentas e produtos, proporcionar opções de comunicação, usar múltiplos meios de comunicação, usar ferramentas variadas para construção e composição, fornecer opções para funções cognitivas, orientar o estabelecimento de metas adequado, apoiar o planejamento da estratégia, gerenciar informações e recursos. Essas diretrizes permitem que o ensino seja mais plural, pois validam múltiplas formas de os estudantes direcionarem seus estudos, se expressando e agindo conforme suas condições pessoais.

O terceiro princípio do DUA nos remete aos modos múltiplos de engajamento e envolvimento que compõem o aspecto afetivo e desempenham papel primordial para a motivação a aprender. Esse princípio destaca que não há a forma certa de envolvimento, mas sim interações particulares que vão ao encontro do momento de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

Trata-se de proporcionar opções para promover o interesse, otimizar a escolha individual e a autonomia, minimizar as inseguranças e distrações. Importa proporcionar opções para manter o esforço e a persistência, variar as exigências e os recursos, fomentar a colaboração e a cooperação, proporcionar opções para autorregulação, promover expectativas e crenças, facilitar estratégias e habilidades pessoais para lidar com os problemas da vida cotidiana e desenvolver a autoavaliação e a reflexão. Essas diretrizes expandem as possibilidades de envolvimento do ser



sujeito e de estar no mundo, resgatando a ideia de estar nele sem estar de fora e nem ser centro dele.

Dessa forma, o ensino realizado na perspectiva do DUA tem compromisso com a educação inclusiva. Em toda a construção do DUA fica evidente em seus princípios a ação do professor, a arte do ensinar.

### 4.3 Resultados do levantamento das pesquisas correlatas

Realizamos o levantamento das pesquisas que envolvem nosso tema compreendendo os estudos realizados e divulgados até 2021. Isso contribuiu para o entendimento dos estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no Brasil.

A pesquisa ocorreu em dois momentos. Primeiro, em um levantamento no banco de dados da CAPES e Scielo, buscando artigos científicos. Depois, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para levantamentos sobre o tema.

No banco de dados da CAPES e Scielo o levantamento aconteceu em três etapas, todas as buscas foram realizadas no recorte temporal de 2016 a 2021. O Quadro 1 apresenta o resultado dessa busca.

**Quadro 1 – Levantamento no Portal CAPES e Scielo**

	Palavras – chave	Total de artigos	Filtro Educação	Filtro pares	Artigos relacionados à pesquisa
CAPES	ensino e desenho universal para aprendizagem	472	99	47	2
	educação inclusiva e desenho universal para aprendizagem	293	70	27	1
	desenho universal para aprendizagem	691	114	47	0
SciELO	ensino e desenho universal para aprendizagem	5	0	0	2
	educação inclusiva e desenho universal para aprendizagem	4	0	0	1

E L O	desenho universal para aprendizagem	11	0	0	1
-------------	-------------------------------------	----	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, sendo que as contribuições serão apresentadas no quadro 2, a seguir.

#### Quadro 2 - Nome dos artigos selecionados no Portal CAPES e Scielo

Título	Autores	Publicação / Universidade
Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática	Vitaliano, Prais, Santos (2019)	Universidade Estadual de Londrina, Brasil
A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar	Márcia Denise Pletsch ; Flávia Faissal de Souza ; Luis Fernando Orleans (2017)	Revista Educação e Cultura Contemporânea
Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem	Eladio Sebastián-Heredero (2020)	RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial
Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016	Geisa Leticia Kempfer BOCK, Marivete GESSER, Adriano Henrique NUERNBERG (2018)	RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial
Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional	Amália Rebouças de Paiva e OLIVEIRA, Mey de Abreu van MUNSTER, Adriana Garcia GONÇALVES (2019)	RBEE - Revista Brasileira de Educação Especial
O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender as escolas.	COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, BRACKEN, Sean e APARÍCIO, Ana Silvia Moço (2020)	EDUR - Educação em Revista

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Vitaliano, Prais e Santos (2019) defendem a educação inclusiva como o direito de todos à educação e um desafio para as escolas. Apresentam o DUA como possibilidade de ampliar o conceito de acessibilidade e espaços, objetivos e ferramentas para se desenhar o planejamento inclusivo. Traz autores brasileiros

(Plesh, Prais, Mendes e Zerbato) e americanos (Meyer, Rose e Gordon, do CAST) como base para refletir sobre a flexibilização curricular, acessibilidade e práticas inclusivas baseadas nos princípios do DUA e o fortalecimento do professor em detectar as necessidades de aprendizagem da sua turma para buscar estratégias eficazes. Realizaram levantamento de busca pelo BDTD e portal periódicos do CAPES com 24 resultados pertinentes à pesquisa do DUA no contexto da educação inclusiva para responder à pergunta: De que maneira a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem relacionada à inclusão educacional tem sido contemplada nas produções científicas brasileiras?

O resultado foi classificado em 5 categorias: elaboração de material didático; formação docente inicial e/ou continuada; planejamento de ensino; articulação com outro conceito e prática pedagógica. Concluem lacunas na formação docente para atender à diversidade das turmas. O DUA tem contribuído para a elaboração de materiais, suas abordagens nas escolas brasileiras são consideradas pequenas, necessitando de maior expansão em pesquisas e práticas inclusivas, sendo um grande potencial para superar barreiras.

Pletsh, Souza e Orleans (2017), realizaram uma pesquisa qualitativa, analisando a literatura especializada e documentos oficiais que discutem a escolarização das pessoas com deficiência quanto à diferenciação curricular e o desenho universal para aprendizagem. Quanto aos documentos oficiais, destaca o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como complementar ou suplementar ao ensino comum, e não mais substitutivo nas escolas especiais; após essa mudança surge o aumento de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>4</sup> nas classes comuns.

Outro aspecto abordado é o modelo biopsicossocial da deficiência, sendo compreendida a partir do entrelaçamento dos aspectos políticos e orgânicos. A junção dessas afirmações desencadeia a inclusão dos estudantes PAEE nas escolas regulares, necessitando de apoio, além de recursos tecnológicos para promover o acesso ao currículo, uma vez que estudos anteriores apresentaram a exclusão dos estudantes com deficiência intelectual negligenciando suas capacidades cognitivas. Os autores apresentam estudos que valorizam as práticas diversificadas e currículos

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa usamos o termo estudantes elegíveis aos serviços de educação especial

mais flexíveis. Surge na pesquisa a definição de diversificação curricular discutida por Roldão (2003) com destaque ao nível pedagógico curricular que diz respeito à diferenciação de estratégias, percursos e modo de organização do trabalho de ensinar e que esse conceito dialoga com os princípios do DUA, ampliando as possibilidades de participação, interação e aprendizagem dos estudantes, trazendo para as escolas não mais um currículo adaptado, mas sim apresentado de forma a atender a todos.

Sebastián-Heredero (2020) traz as diretrizes do DUA (tradução e revisão) como resultado das atividades realizadas pelo Grupo de Estudos: Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Inicia os estudos definindo o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST), seus fundadores e objetivos. Define também o DUA como uma referência que corrige os currículos inflexíveis, tamanho único para todos, destacando que os estudantes nos extremos são vulneráveis e ficam à margem.

O autor traz a variabilidade individual e entre os estudantes como norma e não como exceção. Essas duas afirmações permitem discorrer sobre o DUA para sugerir a flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, sendo uma referência embasada cientificamente. Além disso, afirma que o currículo inflexível é deficiente, e não os estudantes que não podem acessá-lo. Um planejamento flexível segue os três princípios do DUA: proporcionar modos múltiplos de apresentação, proporcionar modos múltiplos de ação e expressão e proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento. Sebastián-Heredero discorre também sobre as nove diretrizes (3 para cada princípio), apresentando seus pontos de verificação. Esse estudo aponta que o maior desafio é o de como implementar o DUA nas escolas.

Bock, Gesser e Nuernberg (2018) realizaram um levantamento da produção científica sobre o DUA de 2011 a 2016, sistematizando as contribuições voltadas para a eliminação de barreiras metodológicas nas escolas. Iniciam destacando a herança histórica da segregação social das pessoas com deficiência, a lógica da normalização e a produção do capacitismo. Trazem autores que afirmam que com a implementação de práticas colaborativas todos os estudantes podem ter acesso ao conhecimento, considerando os diferentes modos de aprender.

Ademais, apontam que a principal barreira é a crença de que estudantes com deficiência têm um modo parcial e específico de se relacionar com o conhecimento, levando ao empobrecimento das ações educativas pautadas no modelo médico da deficiência. Os autores afirmam ainda que a participação efetiva desses estudantes

não pode ser prevista apenas em legislações, mas que devem ser o princípio para a adoção de estratégias metodológicas adequadas às características das pessoas, não hierarquizando um único modo de aprender.

Para sua pesquisa, usaram o método de busca de diversas fontes: Web of Science, Onefile, SCOPUS, CAPES, PsycINFO, ERIC, com o termo Universal Design for Learning, e obtiveram 201 artigos; destes, 54 foram selecionados para leitura e coleta de dados. A maior parte dos artigos são de publicações na América do Norte (44 artigos) e nenhum brasileiro. Foram definidos em três categorias: contribuições históricas e legais, contribuições conceituais e críticas acerca da deficiência, contribuições de aplicabilidade prática. Ao final, concluem que o DUA pode contribuir de diferentes maneiras para a eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais, necessitando que seja um princípio culturalmente aceito e vivido nos diversos contextos.

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) realizaram uma revisão sistemática baseada no DUA com influência da inclusão dos Professores de Apoio Educacional Especializado - PAEE internacionalmente, com busca no portal de periódicos CAPES, sendo analisados apenas artigos na língua inglesa, nos quais os achados foram em 44 artigos que discorrem sobre concepções teóricas e formação de professores, não encontrando artigos que relatassem pesquisa empírica e aplicada, o que aponta a necessidade de aprofundar estudos sobre o DUA e sua aplicabilidade. As autoras abordam o DUA como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todos as pessoas, um processo contínuo para pensar no planejamento de ensino, possibilitando planificar as ações e intenções que vão de encontro com a escola inclusiva.

Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020) apresentam uma perspectiva da escola para todos aproximando o Desenho Universal para Aprendizagem à Pedagogia das Estações como possibilidade de qualificar as experiências inclusivas nas escolas. Colocam a questão do tempo e espaço do aprender na escola, criticando a forma como o tempo linear tem sido introduzido nas escolas e seus sistemas de ensino, organizando das aprendizagens, determinando o tempo cronológico e os espaços de ensino-aprendizagem e desconsiderando as necessidades dos aprendizes. Levantam questionamentos sobre como a escola permite determinar tempo e espaço exato para aprendizagem, uma vez que não podemos interromper o movimento das diferenças pela hegemonia do tempo/espaço padrão.

Os autores afirmam que a escola para todos pode integrar o DUA, as temporalidades/espacialidades nos termos da educação inclusiva. Apresentam três eixos que permeiam a revisão necessária dos tempos/espços escolares, sendo: a consideração sobre o tempo da escola, anunciando múltiplas dimensões do tempo do vivido (kairós); as múltiplas temporalidades/espacialidades na pedagogia das estações como uma escola que não tem pressa e caminha para as múltiplas dimensões da aprendizagem humana; e a reflexão sobre o universal e a variabilidade no desenho universal para aprendizagem, numa abordagem pedagógica que oportuniza as múltiplas formas de apresentação, ação/expressão e engajamento no ensino.

A pesquisa no Portal CAPES e Scielo demonstrou, portanto, a relevância do estudo sobre DUA nas práticas docentes e revelou que sua abordagem é recente, demandando maiores estudos quanto a sua aplicabilidade no Brasil. Isso demonstra a pertinência deste projeto de pesquisa.

O levantamento de pesquisas correlatas no banco de dados da BDTD, com o recorte temporal de 2016 a 2021, ocorreu em 2 etapas, alternando as palavras-chave. Na primeira etapa as palavras-chave foram ensino e desenho universal para aprendizagem, sendo encontradas 29 teses e dissertações; foi realizada a leitura dos resumos de 7 artigos relacionados a esta pesquisa. Na segunda etapa usamos as palavras-chave educação inclusiva e desenho universal para aprendizagem, resultando em 13 pesquisas, as quais estavam presentes na busca anterior. O quadro 3 apresenta os dados.

**Quadro 3 – Levantamento de pesquisas correlatas na BDTD**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo e Instituição</b>
O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos	Débora Pimentel Pacheco (2017)	Dissertação pela Universidade Federal do Pampa
Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório	Elisangela Luz da Costa (2018)	Dissertação pela Universidade Federal do Pampa
Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual	Izadora Martins da Silva de Souza (2018)	Dissertação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Ana Paula Zerbato (2018)	Tese pela Universidade Federal de São Carlos
Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental	Sabrina dos Santos Pires (2020)	Dissertação pela Universidade Federal do Paraná
Desenho universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum	Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida (2018)	Dissertação pela Universidade Federal de São Carlos
Educação matemática inclusiva: o material didático na perspectiva do desenho universal para área visual	Márcia Regina Silva Berbetz (2019)	Dissertação pela Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Pacheco (2017) realizou uma pesquisa sobre o DUA e o ensino de Ciências, especificamente o sistema respiratório, tendo como produto uma sequência didática baseada no DUA que elimina qualquer barreira do ensino. O estudo utilizou de pesquisa qualitativa, do tipo intervencionista, planejando, implementando e avaliando os conceitos do sistema respiratório em uma escola municipal com a turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados baseou-se em entrevista semiestruturada, diário de campo e observação. Os dados foram percorridos com base teórica nos três princípios do DUA.

Costa (2018) apresentou sua pesquisa qualitativa com método intervencionista sobre a contribuição do DUA no ensino de Ciências construindo uma sequência didática para uma turma do oitavo ano do ensino fundamental sobre sistema digestório. A autora discorre sobre os princípios do DUA e suas contribuições e limitações no ensino e propõe aos professores a construção de uma sequência didática para uma turma diversa, incluindo estudantes com déficit intelectual e surdez. A sequência traz diversas atividades, que foram aplicadas e observadas pela pesquisadora. A coleta de dados foi realizada através de observação, questionário de múltipla escolha, diário de campo e análise documental e analisados por meio de análise de conteúdo. Conclui-se que o DUA possibilita a aprendizagem dos alunos e apoia o planejamento no ensino de Ciências.

Souza (2018) apresenta uma pesquisa qualitativa com método de estudo de caso. A investigação ocorre através de dois projetos, sendo um de campo, com projeto

piloto em uma aplicabilidade de um protocolo contendo instruções de acessibilidade, com base no DUA, relacionado a livros didáticos digitais por um estudante com deficiência intelectual, de uma escola pública da baixada fluminense, com coleta de dados através de filmagem em vídeo, registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas. O segundo é a formação de professores, com um curso de extensão vinculado à Universidade na qual ocorre a pesquisa, na baixada fluminense, sobre os recursos acessíveis tecnológicos e o DUA.

A pesquisa discorre sobre a definição de deficiência intelectual baseada no conceito da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento; também conceitua a escola inclusiva, segundo Glat e Blanco (2009), propondo uma mudança cultural na escola para que respostas educativas atinjam a todos os estudantes. Além disso, traz a definição do DUA conforme o Meyer, Rose e Goodson (2014), orientando estratégias para acessibilidade ao currículo. Conclui-se que, apesar de avanços nas políticas públicas, a pessoa com deficiência intelectual ainda passa pela escola como não aprendiz, sendo estigmatizado; quanto ao livro didático digital, possibilita novas práticas escolares para essas pessoas. A formação de professores demonstrou a importância da tecnologia, mas não sendo substitutiva à intervenção do professor, pois este é o grande agente de transformação nas práticas para uma escola inclusiva.

Zerbato (2018) apresentou a pesquisa qualitativa com método colaborativo, em um estudo com formação colaborativa de professores para o DUA. Foram objeto de estudo: professores de escolas públicas, experientes quanto ao processo de ensino de alunos com deficiência; estudantes da graduação e pós-graduação, com a intenção de produzirem conhecimento sobre o contexto educacional em que atuavam e contribuir para a formação de professores sobre os novos desafios da escola inclusiva. A coleta de dados foi realizada através de ficha de caracterização dos participantes, casos de ensino fictícios e reais, roteiros de orientação das discussões e ficha de avaliação do Programa de Formação sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.

Durante a formação colaborativa produziram conhecimento através de eixos distinguindo pontos convergentes e divergentes, tanto na prática quanto na teoria. A pesquisa firmou-se nos princípios do DUA como uma possibilidade de diminuir barreiras através do desenvolvimento de estratégias para acessibilidade ao currículo, fazendo críticas aos modelos impostos hoje, nas realidades escolares, de diminuição,



adaptação, acomodação individualizada para estudantes PAEE, principalmente sobre um tamanho único de acesso ao currículo ao invés de meios múltiplos de acesso.

A autora também discorre sobre a importância da colaboração nas comunidades de aprendizagem e finaliza apontando a importância do DUA na formação inicial de professores, bem como na formação continuada, como abordagem que possibilita melhorias no processo de ensino na escola inclusiva.

Pires (2020), em sua pesquisa, apresenta o DUA como um facilitador no processo ensino e aprendizagem aos estudantes PAEE. Realizou uma pesquisa qualitativa intervencionista de método quase experimental. O estudo foi realizado com 7 estudantes PAEE, em três turmas do Ensino Fundamental, com as 4 respectivas professoras, no estado do Paraná. Os participantes foram subdivididos em três grupos, dos quais dois receberam a intervenção sobre o DUA e o terceiro permaneceu sem intervenção.

O processo intervencionista baseou-se na em sessões teóricas, e depois práticas, na construção de materiais sobre o DUA; também houve o acompanhamento das turmas após esses dois momentos. O resultado da pesquisa está na ênfase da mudança significativa das ações, na melhoria do ensino-aprendizagem dos grupos que tiveram a intervenção em comparação ao que não teve, no momento da pesquisa, e somente posteriormente estariam recebendo o processo formativo e intervencionista. A pesquisa discorre sobre o histórico da deficiência, o processo inclusivo, fundamentos do DUA e detalhamento do método.

Almeida (2018) realizou a pesquisa sobre a aplicabilidade de recursos tecnológicos à luz do DUA com o estudante PAEE, especificamente com Paralisia Cerebral (PC). A abordagem contou com pesquisa qualitativa com modelo colaborativo, fazendo uso de dois instrumentos para coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação sistemática do participante.

O intuito da pesquisa é abordar os recursos de tecnologias assistivas que são fortemente destacados nas legislações e que, por algumas vezes, são criticados pelos professores, por diferentes fatores. A abordagem do DUA vem complementar a implantação do uso desses recursos possibilitando o acesso a todos, e não apenas ao estudante em questão. A autora ressalta, na conclusão do estudo, que é possível utilizar tais recursos para o grupo como um todo, fortalecendo as ações inclusivas, porém há ocasiões, principalmente as que envolvem escrita e leitura, de se utilizar

recursos específicos para o estudante com PC. A pesquisa aborda os conceitos do DUA, a definição de PC e os recursos de tecnologias assistivas na escola.

Berbetz (2019) realizou uma pesquisa qualitativa com método intervencionista, utilizando como coleta de dados a observação direta; gravação de áudio e vídeo; registro fotográfico; questionários; entrevista semiestruturada. A pesquisa tem como foco a abordagem do DUA no processo educativo de alunos com deficiência visual no ensino da matemática. Os participantes foram uma turma do ensino fundamental II de escola pública em Curitiba.

A intenção é de promover a reflexão quanto à abordagem do DUA, utilizando materiais manipuláveis táteis no ensino da matemática por todos os estudantes, dispensando o uso de adaptação individualizada àquele com deficiência visual. A construção de um material manipulável tátil necessitou ser amplamente conhecida pelos professores participantes, para que o plano de atividades atingisse a todos os estudantes. Os professores participantes demonstraram a relevância em promover tais materiais e sequência didática, ampliando o conhecimento sobre álgebra, resgatando conceitos anteriores e expandindo a novos conhecimentos toda a turma, percebendo os estudantes engajados durante o desenvolvimento das aulas, bem como a inclusão efetiva do estudante com deficiência visual no grupo.

A pesquisa no BDTD revelou que os estudos mais aprofundados sobre o DUA estão na aplicabilidade desta abordagem curricular, tanto na formação de professores sobre a teoria, quanto na atuação dos docentes no planejamento inclusivo baseado no DUA. É notório que as pesquisas correlatas trazem o DUA em uma área específica do conhecimento, como Matemática e Ciências, e/ou ainda uma deficiência específica. Acreditamos que o DUA é uma abordagem curricular que intervém em todas as áreas do conhecimento e reduz as barreiras curriculares para qualquer estudante.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem um caráter empírico, investigando as práticas inclusivas no cotidiano das escolas públicas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, com foco nos aspectos subjetivos dos fenômenos educacionais.

Optamos pela pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. A pesquisa narrativa permite colher as histórias vividas pelos professores, as percepções e emoções que o envolvem em sua profissão. Já a pesquisa de desenvolvimento permite a construção coletiva e colaborativa de soluções para os problemas levantados.

A pesquisa narrativa promove um olhar para si, a autorreflexão, o posicionar-se sobre sua trajetória, compreender suas escolhas e experiências. Ou seja, o formar-se por meio da reflexão sobre a própria prática.

Na educação, a pesquisa narrativa possibilita aos sujeitos refletirem sobre a prática e sobre seu contexto. De acordo com Vilela, Borrego e Azevedo (2021, p. 77)

A educação é cercada de vida e trabalha com a construção e a base do conhecimento humano. Todo o processo é arquitetado por profissionais sensíveis que conseguem enxergar tanto nas suas práticas como nas ações dos outros a beleza humana, por meio das experiências compartilhadas.

A pesquisa de desenvolvimento é pouco difundida nos estudos em Educação no Brasil e encontrada na *web* em pesquisas portuguesas como Design-Based Research (DBR), que é defendida por Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 2):

Identificar o caráter formativo, a necessidade de associar o desenvolvimento de uma investigação DBR a um resultado concreto, a uma solução prática e aplicada para um problema ou situação dado, como sendo de uma abordagem específica, parecida com a pesquisa-ação devido à necessidade de considerar todos os envolvidos como autores e pesquisadores parte da equipe de pesquisa, que constrói resultado coletivamente, mas diferenciada pela sua explícita objetivação em resultados e melhorias concretas e perceptíveis associada ao desenvolvimento de suas pesquisas.

Na pesquisa de desenvolvimento há a reflexão sobre o contexto apresentado, identificando os obstáculos e construindo colaborativamente uma solução, aqui evidenciada no Objeto de Aprendizagem.

Os sujeitos desta pesquisa são professoras regentes e especialistas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da região da zona leste do município de São Paulo e da região do Grande ABC Paulista.

### 5.1 Etapas da pesquisa

Buscamos responder à seguinte questão: Como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores generalistas têm considerado o paradigma da inclusão em sua prática de ensino na sala regular? Nosso objetivo principal foi investigar as formas de ensino declaradas como prática educacional inclusiva pelos professores e professoras no contexto da inclusão escolar dos estudantes elegíveis à educação especial. Para responder a essa pergunta e alcançar esse objetivo planejamos as etapas de pesquisa segundo o que se apresenta no quadro 4.

**Quadro 4 – Etapas de pesquisa**

<b>ETAPA 1</b> <b>Pesquisa bibliográfica</b>	Pesquisa bibliográfica sobre o tema e levantamento de pesquisas correlatas com base nos dados do Portal CAPES, Scielo e BDTD, com recorte temporal de 2016 a 2021.
<b>ETAPA 2</b> <b>Pesquisa de campo</b>	Fase 1 – Proposição e recolha das narrativas das professoras por meio cartas pedagógicas. Fase 2 - Construção coletiva e colaborativa de um objeto aprendizagem que apoie professores e professoras na prática de ensino inclusiva por meio de rodas de conversa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

### 5.2 Os procedimentos de pesquisa em campo

No primeiro momento, realizamos a coleta de cartas pedagógicas para entender como o ensino inclusivo tem sido considerado pelas professoras nos planejamentos e práticas educacionais. Gil (2015) aponta que o pesquisador considere e colete informações acerca do contexto da narrativa. É necessário situá-la no contexto familiar ou profissional dos participantes, na cultura em que se inserem, bem como em seu contexto profissional.

O disparador para a escrita da carta pedagógica foi um convite por *e-mail* solicitando essa narrativa, baseada em duas comandas diferenciadas. Um grupo de professoras generalistas escreveu para professoras do Atendimento Educacional

Especializado AEE (Apêndice B). O grupo de professoras do AEE escreveu para as professoras generalistas (Apêndice A), tendo a oportunidade de posicionar-se sobre o ensino inclusivo, suas experiências ou desafios para atingi-lo.

Na sequência, em rodas de conversas virtuais com os sujeitos da pesquisa, aplicamos os ciclos da pesquisa de desenvolvimento, definida como “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos ensino-aprendizagem existentes.” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014 p. 24).

A tematização das cartas, integrada às referências bibliográficas e aos achados desta pesquisa, possibilitou a criação de um *e-book* que atende aos desafios da prática do ensino inclusivo. As possibilidades de solução foram elencadas nas rodas de conversa com as participantes.

Entendemos que esses dois instrumentos de pesquisa (um individual e outro coletivo) possibilitaram atingirmos os objetivos específicos, que eram: caracterizar uma abordagem pedagógica inclusiva segundo as professoras, oportunizar a reflexão sobre a própria prática de ensino e construir um objeto de aprendizagem com base no desenho universal para aprendizagem.

### **5.3 Caracterização dos sujeitos de pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram 8 professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes redes públicas de ensino (municipais ou estaduais). Essas professoras possuem experiência no processo de inclusão escolar, em especial, na educação especial na perspectiva inclusiva. Atuam nas classes comuns do ensino fundamental e/ou são responsáveis pelo atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Quando pensamos nesses sujeitos, notoriamente há uma identidade predominantemente feminina, algo comum e recorrente nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Culturalmente, por questões sociais e políticas, muitas mulheres estiveram à frente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para muitas conquistas no decorrer da história. Ainda hoje elas constroem novas oportunidades com seus legados. Em homenagem a essas mulheres, às professoras-sujeitos da pesquisa, foram designados nomes de mulheres nacionais e internacionais que deixaram sua marca positiva na Educação.

Os nomes foram sugeridos pela pesquisadora e escolhidos pelas participantes. O quadro 5 apresenta essas mulheres que nomeiam as participantes.

#### Quadro 5 – Mulheres de destaque na Educação

Marie Cure (1867 – 1934) Polonesa	Primeira mulher a se tornar professora na Universidade de Paris e a primeira mulher a receber o prêmio Nobel.
Anne Sullivan (1866 – 1936) Norte-Americana	Conhecida por ter sido a professora de Helen Keller, uma adolescente surda-cega a quem ensinou por meio da Língua de sinais por intermédio do tato.
Maria Montessori (1870 – 1952) Italiana	Responsável pela criação do método Montessori de Aprendizagem, através de investigações sobre a criança e sua aprendizagem com explorações de materiais que fazem conexões assertivas.
Dorina de Gouvêa Nowill (1919 – 2010) Brasileira	Filantropa, educadora que trabalhou para criação e implementação de recursos, instituições, leis e campanhas defendendo os direitos e a acessibilidade aos deficientes visuais.
Nísia Floresta Brasileira Augusta - pseudônimo Dionísia Gonçalves Pinto (1810 – 1885) Brasileira	Educadora, escritora e poetisa. Primeira na educação feminista no Brasil. Ajudou a romper limites sociais destinados as mulheres na época. Suas obras eram de militância sob diversas vertentes.
Cecília Meireles (1901 – 1964) Brasileira	Jornalista, pintora, poeta, escritora e professora. Fez parte do Modernismo brasileiro. Lutou para promover reformas educacionais e a construção de biblioteca infantis.
Armanda Álvaro Alberto (1892 – 1974) Brasileira	Educadora e militante brasileira. Trabalhou em escolas de zona rural carentes, sendo a primeira escola a oferecer merenda escolar. Transformou espaço em laboratório educacional, antecipando a chegada das teorias da escola nova.
Anália Emília Franco Bastos (1853 – 1919) Brasileira	Professora, jornalista, poetisa, escritora e filantropa. Fundou mais de 70 escolas e 23 asilos para órfãos e 2 albergues. Lutava pelas mulheres mais vulneráveis que sofriam junto a seus filhos após a Lei do Ventre Livre.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Esse quadro foi apresentado às participantes e cada uma escolheu sua representação, mas elas também tiveram a oportunidade de contribuir, escolhendo outro nome de preferência que não estivesse na lista. Ao final da escolha, uma das professoras solicitou um nome fora da lista (quadro 6), o qual foi acrescentado à lista inicial.

**Quadro 6 – Nova escolha**

<p>Elza Maia Costa Freire (1916 – 1986) Brasileira</p>	<p>Professora alfabetizadora, primeira esposa de Paulo Freire. Junto a Freire desenvolveram o Método Paulo Freire e a constituição da Pedagogia da Convivência através do trabalho com a família e a Educação.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Desse modo, as narrativas seguem com os nomes escolhidos para representar as participantes da pesquisa.

A professora Cecília Meireles, pedagoga, é regente de classe comum há quase 10 anos. Ela não tem formação específica em educação inclusiva; em sua experiência teve vários estudantes elegíveis aos serviços de educação especial.

A professora Nisia Floresta é pedagoga e atua como regente de classe comum há 12 anos; não tem formação específica em educação especial. Trabalha em classe comum e paralelamente em sala de informática.

A professora Dorina Nowill, pedagoga, regente de classe comum há menos de 10 anos, possui formação específica em educação especial, pós-graduação em Deficiência Intelectual. Ela atua no ensino inclusivo como especialista e professora itinerante, orientando a família quanto aos encaminhamentos clínicos e rotina diária, realizando orientações aos funcionários em geral na escola e orientação específica sobre o acesso ao currículo aos professores e profissionais de apoio.

A professora Armanda Álvaro, há 17 anos na Educação, pedagoga, possui especialização em educação inclusiva, é regente de sala de aula no ensino fundamental e na educação infantil.

A professora Anne Sullivan é pedagoga, especializada em educação especial e inclusiva. Ela é regente de classe comum há mais de 20 anos e há mais de um ano está atuando como professora especialista no serviço do ensino colaborativo, avaliando, planejando, acompanhando a rotina escolar em todo o contexto junto à professora regente.

A professora Maria Montessori, pedagoga, trabalha há mais de 10 anos na educação especial inclusiva, serviço itinerante. Paralelamente atua como professora generalista.

A professora Anália Franco é pedagoga e trabalha há mais de 15 anos na educação especial. Ela atua como especialista nos serviços de sala de recursos e teve experiência em escola especial.

A professora Elza Freire, pedagoga, é especialista em educação especial inclusiva, atuando há mais de 20 anos com diferentes experiências, entre regência de classe comum, nos diferentes segmentos; atuação em sala de recursos e serviço de itinerância, nas esferas públicas e particulares de ensino. Atualmente é regente de sala de recursos.

#### **5.4 Os desafios quanto aos procedimentos metodológicos**

Importa, primeiro, esclarecer que esta pesquisa faz parte do macroprojeto *Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas*, coordenado pela professora Elizabete Cristina Costa Renders, o qual está aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da USCS. Desse modo, as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C) relativo ao microprojeto (esta pesquisa) que menciona a relação entre os dois projetos de pesquisa aos quais a pesquisadora vincula-se. O parecer do Comitê de Ética acompanha esse relatório (Anexo 12).

A pesquisa em campo está organizada em duas fases. A fase 1 começa pela escrita da carta pedagógica e seguindo para as respostas das cartas às cegas. Destinamos a cada professora a troca de carta, de forma aleatória e às cegas, ou seja, sem a leitura antecipada pela pesquisadora, apenas sendo retirada a identificação e transformando o documento em arquivo PDF. As cartas foram distribuídas aleatoriamente, por *e-mail*, solicitando a cada professora uma leitura atenta ao documento recebido e resposta ao mesmo, considerando o destaque sobre o ensino inclusivo.

Na fase 2 seguimos com as discussões em grupo através das rodas de conversa, nas quais acontecem: a) a escuta da experiência sobre como foi produzir a carta, o destaque dos desafios nas narrativas; b) a discussão coletiva sobre eles a partir da base teórica do desenho universal para aprendizagem e; c) a contribuição coletiva de uma carta pedagógica aberta aos professores de Ensino Fundamental sobre o ensino inclusivo baseado na exploração do *e-book* interativo.

Nessa roda de conversa as participantes acessaram o material e contribuíram com sua construção, opinando sobre os pontos positivos e negativos, bem como sugestões para seu aprimoramento. Esse *e-book* foi elaborado como produto educacional (Objeto de Aprendizagem), resultado da pesquisa, descrito na seção 7 deste relatório. Ao final do *e-book*, há a apresentação de uma carta aberta sobre o



ensino inclusivo. Mesmo não construída coletivamente, as professoras puderam contribuir, validando não só a carta final, mas todo o processo.

## 6 A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O ENSINO INCLUSIVO: DAS CARTAS PEDAGÓGICAS À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Após a proposta da escrita de uma carta pedagógica sobre o ensino inclusivo, as professoras aceitaram o convite e as enviaram dentro do tempo determinado, exceto duas que enviaram posteriormente.

Três professoras apontaram a relevância dessa escrita. Anne Sullivan enfatizou a importância e pertinência da escrita da carta sobre suas experiências. Relatou que, ao escrever, refletiu sobre o quanto suas ações junto aos professores de classe comum permitiram qualificar o ensino inclusivo, o quanto as ações que, aos seus olhos pareciam tão tímidas e pequenas, ao registrar e escrever a carta passaram a demonstrar na verdade uma quebra de barreira. O que permite um novo olhar para esses estudantes, além do diagnóstico médico. Inclusive, ela relata que utilizou a escrita da carta pedagógica como abertura de sua apresentação em um seminário para a rede em que atua.

A professora Dorina Nowill iniciou sua carta da seguinte maneira:

*Estou muito feliz com o convite de escrever esta carta sobre práticas inclusivas. Antes de iniciar a escrita, refleti por alguns momentos sobre formas de registro, buscando despertar o interesse dos leitores para que eu pudesse contribuir positivamente. Neste momento, refleti e fiz uma analogia entre a escrita desta carta com a prática pedagógica, percebendo a importância do planejamento, do desenvolvimento de estratégias favoráveis ao acesso e a inclusão, objetivando contribuir com todos. (Carta Dorina Nowill, Narrativa 4).*

Esses dois relatos evidenciam o quanto a narrativa nos leva a refletir sobre quem somos profissionalmente, o quanto nossa trajetória faz parte de um processo de desenvolvimento profissional docente. Ao escrever sobre as próprias experiências e suas expectativas, nos leva a refletir e tomar decisões, nos posicionando sobre a nossa realidade vivida, bem como sobre o ensino que praticamos e a educação na qual acreditamos.

A professora Elza Freire, por sua vez, relatou no encontro virtual sua relação com a carta: *“Eu nunca tinha participado de uma pesquisa assim com cartas. Isso é muito, muito legal. Achei muito legal, né? Essa coisa de você usar uma outra linguagem, para poder participar, conversar com outro gosto, traz uma intimidade...”*

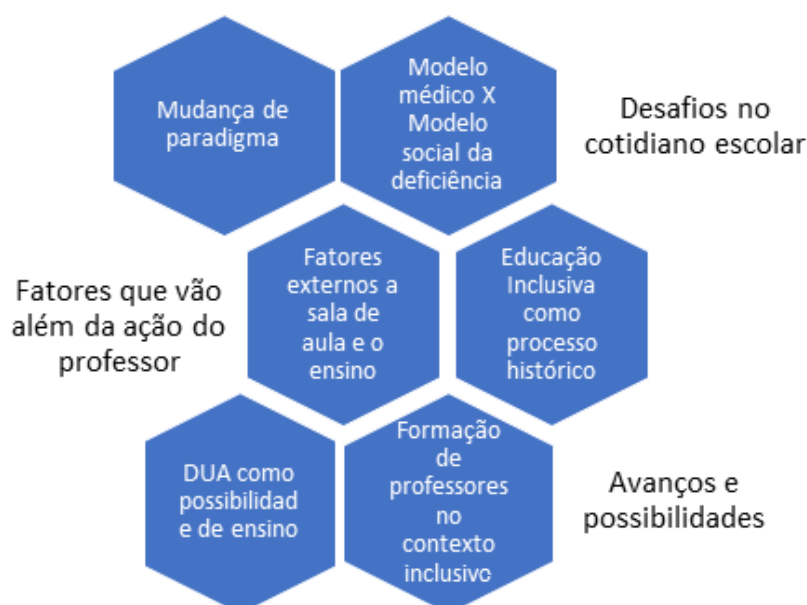
(Roda de conversa, Elza Freire, Relato 1). A afirmação nos leva a compreender o quanto a narrativa envolve o escritor e o leitor, há um diálogo que marca, retrata uma identidade que é única e intransferível.

Esse diálogo identificado nas narrativas nos revela que todas as nossas ações não podem ser neutras, nem isoladas, e fazem parte da multidimensionalidade da didática (ação do professor), como afirma Candau (2014). A multidimensionalidade da didática fundamental sobre o processo ensino-aprendizagem é articulada em três dimensões, a saber: técnica, humana e política. Baseia-se na reflexão e na análise da prática pedagógica, contextualizando e situando-as no cotidiano, revelando sua visão de homem e de sociedade na qual acredita.

As cartas pedagógicas também revelaram os cenários em que atuamos dentro das escolas. Através dessas narrativas, pudemos encontrar muitos elementos discutidos nas seções anteriores. No geral, as cartas apresentaram, de maneira explícita, os desafios do ensino inclusivo. Elas ainda apontaram soluções, as situações vividas que nos ajudam a superar os desafios e diminuir as barreiras.

Todas as narrativas afirmaram que todos os estudantes têm o direito de estar e aprender na escola. Mas apresentaram fragilidades em revelar propostas que enfatizem o ensino inclusivo, como a ação dos professores de forma efetiva. A figura 2 apresenta a tematização das cartas pedagógicas a partir da interpretação desta pesquisadora.

**Figura 2: Tematização das cartas**



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Desse modo, seguimos nesta sessão, tematizando as cartas a partir desses 3 eixos apresentados.

### **6.1 Desafios no cotidiano escolar**

As narrativas apresentaram, de modo geral, a mudança de paradigma que estamos presenciando nas escolas, processo esse de maior intensidade após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, com o aumento de matrículas das pessoas com deficiência nas escolas regulares comuns.

O paradigma é a transição do modelo médico para o social da deficiência. O modelo médico está baseado naquele prescritivo do currículo (padronizado), que acarreta a ideia de recuperação dos estudantes que não acompanham esse padrão de ensino e aprendizagem. No modelo social as diferenças são valorizadas, na ideia de que as relações entre as pessoas e nas relações com o meio estabelecemos agrupamentos mais humanos, solidários e justos, baseados na equidade e acessibilidade para todos os estudantes, independentemente de suas características pessoais.

Essa transição vem ocorrendo processualmente e cada um de seus atores (cada profissional e cada membro da comunidade) está em seu próprio tempo nesse processo, que vem de acordo com suas experiências e determinam suas expectativas. As narrativas revelam o momento individual que cada professora vivencia.

No processo evolutivo em busca de novas perspectivas, ainda nos deparamos com situações nas quais os estudantes elegíveis para os serviços de educação especial são vistos ainda dentro de uma visão médica da deficiência, uma visão que vem da consequência histórica retratada na seção 2, mas que foi evidenciada em alguns trechos das narrativas.

Uma das professoras apresentou dificuldade em fazer seu relato sobre o ensino inclusivo, apontando sua realidade vivida baseada em dados não didáticos pedagógicos, mas sim de características clínicas que ressaltam a valorização e a priorização do modelo médico.

*Olá sou uma professora atualmente responsável por um 2 ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Santo André em minha sala tem 30 alunos, 17 meninas e os restante de meninos, tenho dois alunos com diagnósticos o aluno A. com mielomeningocele, que está utilizando cadeiras de rodas, porém a mãe insiste que ele tenha que andar de andador pela*

*Escola, já até levou e fica SRM, isso a Escola é grande e esse ano recebeu a sala de recurso e A. é atendido uma vez por semana nessa sala, como ele vem de transporte da prefeitura ele ficou no horário das 12h até às 13h e já fica para aula no período da tarde, o problema é que A. não se alimenta na Escola, mas segundo a responsável isso não faz mal a ele e não preciso me preocupar. (Carta Maria Montessori, Narrativa 5).*

Assim como em um trecho de outra carta:

*Desde 2005 no meu primeiro ano na Educação, os alunos de inclusão estão presentes em minha vida, o primeiro foi o Guilherme na pré-escola (5 anos), com diagnóstico de D.I , onde adquiriu pela falta de oxigênio no parto, ele apresentava dificuldade motora, (hipertonia), raciocínio lento para português, apresentava muita facilidade em matemática e amava estar na escola. Após este contato com a inclusão, na maioria dos anos seguintes tive contato direto com a inclusão: Espectro Autista em suas diversas manifestações do leve ao severo, Síndrome de Down, Deficiência múltiplas, alunos em investigação entre outros. (Carta Armanda Álvaro, Narrativa 6).*

Nas narrativas acima há a preocupação de apresentar a diversidade dos estudantes, marcando-os por seus estereótipos, identificando-os por suas deficiências, algo retratado no modelo médico citado, levando o leitor a deduzir que essa diversidade tem uma marca (e negativa) quanto ao seu processo escolar, comparando a deficiência ao não estar apto a acompanhar a turma. No modelo social da deficiência não é o laudo que determina, identifica o estudante, mas sim toda a sua trajetória, todo o seu percurso e principalmente o seu potencial.

Desejamos uma escola que está em busca de maior equidade e acessibilidade a todos os estudantes; nessa busca, muitas vezes, as diversas ações que permeiam a escola se dirigem a métodos que foram reconhecidos e até mesmo valorizados por muitas décadas, como a classificação, o mérito, a crença de que há um conhecimento mais valioso do que outro. De tantas teorias do currículo existentes, em sua grande maioria se destinam à valorização de conhecimentos, conteúdos e atitudes baseados em um padrão elitista e superior a outros. As consequências dessas experiências são ainda as de responsabilizar o não acesso, ou não aprendizagem, ou ainda a não capacidade, como exclusivas do estudante e de suas famílias, mas dificilmente responsabilizando o ensino e o currículo prescritivo.

Exatamente nesse ponto de divergência que o DUA se estabelece, trazendo uma abordagem curricular que rompe barreiras, com intuito de minimizá-las, encontrando as fragilidades do ensino e do currículo como responsabilidade da educação. A partir do momento em que o DUA investe na ação do professor

reconhece a variabilidade entre os estudantes e entre si mesmo, identificando que o modelo social da deficiência é resultante das suas relações com o meio em que vive. Respeitando e valorizando as individualidades os resultados do ensino tendem a ser mais justos, igualitários e solidários, valores fundamentais para uma sociedade mais inclusiva.

O início dessa transformação de paradigma é exatamente no momento em que seus agentes (todos os envolvidos) se inquietam com a injustiça, com a segregação, com a integração, com a classificação, enfim, com todas as ações que diminuem o ser sujeito de estar e pertencer à escola; quando seus direitos estão sendo violados, o currículo está sendo negado, em suma, quando enxergamos que devemos lutar para garantir a igualdade tão logo as diferenças o impedem, ou ainda quando necessitamos lutar pelas diferenças ao passo que a igualdade o incapacita.

A professora Cecília Meireles descreve essa inquietação e o reconhecimento de que necessitamos de tal transformação:

*Difícil dizer soluções prontas, afinal, mesmo com CID, só sabemos a real necessidade de uma criança quando a conhecemos, quais são suas potencialidades, capacidades, medos, e o contexto na qual essa criança está inserida, mas a reflexão sempre é o caminho pelo qual nós conseguimos repensar práticas e ações do nosso dia a dia que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento deles. (Carta Cecília Meireles, Narrativa 1).*

Envolver-se na Educação, compreender seu ofício de professor e a responsabilidade na participação na construção do ser sujeito é essencial. Sem essa percepção não há transformação, como afirma a professora:

*Quando você compreende que a inclusão está fundamentada nos Direitos Humanos, e é necessário um novo paradigma para que aconteçam as mudanças estruturais dentro e fora da escola, se torna mais claro o nosso papel do professor. A escola em uma concepção do modelo social da deficiência irá propor um currículo acessível a todos, não sendo necessário o aluno ser julgado que não está acompanhado a atividade, pois caberá a nós propor atividades que possibilitem que todos as realizem, isso não significa dar atividade fáceis a todos ou dar atividade diferenciada ao aluno com deficiência, mas sim, planejar com diferentes estratégias e linguagens. (Carta Elza Freire, Narrativa 7).*

Quando há esse reconhecimento começamos a mudar atitudes que estão enraizadas na nossa cultura escolar. Quebrar esses padrões para oportunizar novos olhares e possibilidades de ensino torna-se essencial. Não há superação de barreiras

se não há o reconhecimento da necessidade de mudanças, ou ainda de que vivenciamos em muitos momentos uma escola que promove ações excludentes.

A professora Anne Sullivan retrata sua experiência quanto à participação na construção de uma escola inclusiva, demonstrando o quanto é árdua, porém necessária a quebra de barreiras:

*Tenho vivido neste último ano o meu maior desafio profissional. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola onde o estudante com deficiência seja incluído em todos os tempos e espaços, tendo assim como todos, oportunidades de convívio e aprendizagem. Tem sido um trabalho árduo, que envolve muita sabedoria, ética, estudo, observação e intervenções. O dia a dia é extremamente corrido, quase não vejo as horas passarem, porém, as mudanças alcançadas neste é o que me move todos os dias. (Carta Anne Sullivan, Narrativa 2).*

Sabemos e já descrevemos nas seções anteriores que o ensino inclusivo só acontece de fato através de ações coletivas, feitas por todos os envolvidos. Ações unilaterais, ou exclusivas do professor, não caracterizam uma escola inclusiva. Assim, para que se chegue ao esperado desfecho de uma escola sem barreiras, precisamos compreender que há outros fatores envolvidos que não exclusivamente a ação do professor.

## **6.2 Fatores que vão além da ação docente**

Todas as professoras convidadas retornaram com suas escritas e destacaram a importância de reconhecer os direitos dos estudantes elegíveis aos serviços de educação especial.

*Realmente acho que é um passo importantíssimo o acolhimento que a escola promove (ou deveria promover) a todos, mas ainda é muito nublado o que de fato se faz, o que de fato é necessário para promover o real avanço dessas crianças dentro da escola. Sair do só “socializar”, respeitando as características dos indivíduos fazendo com que de fato produzam conhecimento, cultura, que sejam independentes. (Carta Cecília Meireles, Narrativa 1).*

Nesse trecho da narrativa fica evidente que ainda vivenciamos muitas fragilidades quanto à educação inclusiva, há muita informação, há o reconhecimento de que temos barreiras, temos a consciência de que a educação inclusiva envolve muitas ações, mas fica nítido que não há um direcionamento claro de como ocorre o ensino inclusivo na afirmação “ainda é muito nublado o que de fato se faz”. Isso nos

permite refletir que muitas vezes o professor encontra-se solitário, ou o quanto o professor necessita de acolhimento, diálogo, escuta, tempo e formação.

Nos é permitido também compreender que incluir a todos os estudantes (matrícula), ou mesmo direcionar um currículo com seus materiais prontos, não basta para promover o ensino inclusivo. Fica claro que não é uma questão de tempo e assimilação, uma vez que todas as professoras envolvidas na pesquisa apresentam mais de uma década de experiência na escola denominada inclusiva.

Enfim, a afirmação nos leva a constatar que estamos cercados de afirmações para fazer a educação inclusiva, mas a escola e seus agentes não evidenciam o como fazer, o caminho que precisamos percorrer, as ações que de fato permitem essa construção diária.

Na maioria das narrativas recebidas há trechos que destacam a ação coletiva e a necessidade de enxergá-las como suporte à rede de ensino, como demonstram:

*Em uma sociedade extremamente complexa e dinâmica, pensar em uma perspectiva inclusiva vai muito além do que acreditamos saber. Precisamos aprender a lidar com os estudantes e conosco mesmos. O desafio é diário, constante. Precisamos de políticas públicas eficazes, mais formações, recursos humanos, materiais, e principalmente organização do tempo para lidar com tantas questões. (Carta, Nisia Floresta, Narrativa 3).*

A professora Nisia Floresta declara que, além de pensar no estudante, os professores também precisam ser vistos. Não é apenas matricular o estudante e reconhecer que a escola é seu lugar de direito, mas há questões mais complexas, trazendo a ideia de que necessitamos de “tantas questões” que vão além do que hoje é disponibilizado ao professor.

O que de fato está sendo disponibilizado ao professor hoje? Quais ferramentas? Quais materiais? Qual o tempo para planejamento? Quantos diálogos e trocas estão sendo implementados e alimentados no cotidiano da escola acerca do ensino inclusivo? As discussões são direcionadas ao ensino, ou são discussões que ainda culpabilizam o estudante, a família, a saúde?

As narrativas demonstram que o quanto a escola faz atualmente é insuficiente para que de fato o ensino inclusivo ocorra, como destacado:

*Mas, sei que diariamente, todos nós, professores enfrentamos muitos desafios, como o número excessivo de demandas, a falta de recursos, falta de estruturas arquitetônicas adequadas, a falta de investimento em formação, a falta de tempo para planejamentos, falta de tempo para as reuniões entre*



*os profissionais da Educação Especial Inclusiva e equipe escolar (gestores, coordenação, professores, funcionários, pais e comunidade), buscando momentos para ampliar as informações, vivências, estratégias e estudos de casos. Outro desafio consiste no fortalecimento e efetivação das políticas públicas. (Carta Dorina Nowill, Narrativa 4).*

Afirmamos que a ação do professor muitas vezes é resultante das suas condições diárias, assim, enfrentar uma escola cotidianamente, que não apresenta condições estruturais, materiais, suporte humano, técnico, enfim, recursos necessários para apoiar suas ações, torna-se mais árduo e difícil superar barreiras, tornando-as remotas ou até invisíveis devido às sobrecargas. Como o trecho a seguir:

*No meu ponto de vista a Inclusão é importante, porém necessita de políticas estabelecidas e condições pedagógicas para que os alunos x professores x escola tenham o suporte necessário para que de fato se efetive e seja real. (Carta Armanda Álvaro, Narrativa 6).*

As professoras citadas acima nos fazem lembrar que os desafios são grandes, que há uma complexidade natural nos processos educativos, uma vez que estamos discutindo a formação de sujeitos, os quais são amplamente complexos e inacabados, passíveis de dúvidas, discordâncias, contratempos, e múltiplos fatores organizacionais que vão além da identidade e do querer individual do professor.

A professora Anne Sullivan ressalta como a escola está superando as barreiras presentes, principalmente quanto às atitudinais, identificando ações que estão contidas fora da sala de aula, reafirmando que a escola inclusiva é feita por todos e não por ações unilaterais:

*É muito raro vermos segregação em momentos coletivos. Não vemos mais crianças com deficiência tuteladas o tempo todo e encostadas em paredes no momento do recreio, isto é uma grande conquista! Todos estão convivendo e interagindo com todos. Que alegria e esperança isso me traz. (Carta Anne Sullivan, Narrativa 2).*

Quando a professora Anne Sullivan traz essa afirmação, nos revela a transformação chegando nesses espaços e esses estudantes sendo acolhidos por todos; são ações que promovem a autonomia e o pertencimento. Não apresentou na situação vivida questões relacionadas aos fatores externos da escola, como políticas públicas, verbas para materiais, questões de espaço (estruturais), entre outros, mas relata um ação que é atitudinal.

Isso nos leva a compreender que os fatores externos influenciam as ações cotidianas na escola. Porém, para além desses fatores há os que são fundamentais, independentemente dos fatores externos apresentados, como o olhar acolhedor para os estudantes, no sentido de ser capaz de estar presente na escola (por suas condições reais).

Não cabe mais um ensino que reduz o estudante a suas limitações, às suas fragilidades. Já estamos assumindo que a escola é de todos e, assim, o ensino também é para todos.

A professora Nisia Floresta vai além do acolhimento, reconhece que estamos neste momento de transformação, reconhece o ensino inclusivo como nova possibilidade:

*O meu próprio entendimento sobre educação inclusiva era muito restrito. Hoje compreendo a educação inclusiva numa perspectiva muito mais ampla, para além da inclusão dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Educação inclusiva deve ser para todos os alunos, atendendo-os também em suas demandas e especificidades. (Carta Nisia Floresta, Narrativa 3).*

Quando enxergamos a todos como sujeitos que estão naquele espaço se dedicando, interagindo e muitas vezes revelando o melhor de si, conseguimos vislumbrar possibilidades, ensinamos respeitando suas especificidades com o entendimento de que podemos ir sempre além.

Outro fator importante destacado pela professora é a reflexão de que estamos em permanente transformação e que a inclusão é um processo, ou seja, não mudamos ou vivemos a transformação naturalmente ou instantaneamente, mas vamos nos descobrindo e permitindo ter experiências mais inclusivas a cada situação vivida, nos renovando e mudando as atitudes e propostas de ensino, acolhendo, vendo e ouvindo cada vez mais os estudantes como ser sujeito.

Mas vale ressaltar que nesta pesquisa enfatizamos o ofício do professor, como uma profissão que tem em mãos uma responsabilidade ímpar nos processos educacionais, que é de colaborar na formação de sujeitos, que podem gerar experiências positivas, configurando o sucesso do estudante. Ainda identificamos que essa profissão permite não apenas contribuir com o sucesso, mas, se não empenhado na direção correta, pode destinar os estudantes ao fracasso.

Em uma das cartas a professora retrata:

*Saibam que a falta de estrutura, que muitos profissionais justificam, nunca foi o motivo real. Há experiências inclusivas maravilhosas em locais sem as mínimas condições e experiências desastrosas em espaços ricos na estrutura e apoios.*

*O que faz dar certo? Eu digo:*

*É olhar para essa criança com o mesmo olhar que você tem pelos outros alunos!*

*É acreditar no processo de aprendizagem!*

*É buscar alternativas!*

*É querer fazer, sabendo que na prática existirá erros e acertos!*

*É querer colocar em prática tudo que você aprendeu nas formações que faz.*

*Portanto, pense nisso!*

*Olhe nos olhos dos teus alunos! Busque experiências que deram certo e assim você poderá perceber que a maior dificuldade pode estar em você.*

*Você de fato, soube ensinar essa criança? Buscou alternativas? Pensou em estratégias melhores? Buscou ajuda de outros profissionais, ou apenas se conformou e reclamou culpabilizando a criança e suas condições?*

*Espero que com essas reflexões eu possa colaborar para uma transformação! (Carta Anália Franco, Narrativa 8).*

Enfim, muitos são os desafios destacados pelas professoras através das suas narrativas, mas ainda trazemos a esperança que Freire (1996, p. 93), depositou na Educação: “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar de que realmente respeitada”. Ainda conclui que, para que esse respeito se cumpra, necessitamos (professores) ser tratados com dignidade e decência pelos gestores públicos da educação.

### **6.3 Avanços e possibilidades para o ensino inclusivo**

Trazemos nesta pesquisa o DUA como uma abordagem curricular mais acessível, tornando assim o ensino mais inclusivo.

Ainda há poucos desdobramentos dessa abordagem nas escolas, a familiarização com o tema é pouco divulgada e pouco conhecida, dificultando o acesso a ele e suas reflexões, tão fundamentais para se atingir um ensino mais inclusivo.

Essa abordagem, por mais que ainda não seja tão disseminada nas escolas regulares, pode ser identificada em algumas práticas, sem nomeá-las. Isso ocorre porque temos profissionais (professores) engajados em novas descobertas e em novas possibilidades de ensino, principalmente aqueles que se encontram inquietos quanto à inclusão de todos. Eles reconhecem que a aprendizagem é inerente ao ser humano, cabendo ao ensino encontrar meios e recursos de atingir maiores acessos por parte dos estudantes.

Foi possível identificar algumas abordagens de ensino que dialogam com o DUA dentro das narrativas recebidas.

*Pensar nessa perspectiva é ter um olhar para a nossa prática docente e perceber que temos muitas possibilidades e desafios. Possibilidades diversas como o trabalho em grupo, o aprender junto com o outro. Utilizar mesmo novas estratégias e metodologias, para que a aprendizagem ocorra para todos. (Carta Nisia Floresta, Narrativa 3).*

Um dos princípios do DUA é contribuir para a construção de um currículo flexível e aberto às múltiplas possibilidades de acesso ao conteúdo e a relação entre ambos. Quando compreendemos que nossas capacidades de envolvimento com os conteúdos escolares vão além da aprendizagem, mas em uma formação totalizadora, que vislumbra um ser integral, complexo e único, compreendemos que a ação do professor não é centralizadora. Assim, abrimos oportunidades para o diálogo, algo tão marcado e defendido por Biesta:

O mundo proposto pelo autor é constituído por uma sociedade democrática, comprometida com a pluralidade e com as diferenças. Um mundo onde o ensino funciona como emancipador, como possibilidade de viver alternativas advindas dos novos processos de subjetivação da linguagem da educação e da experiência humana. Um mundo onde os alunos geram possibilidades de existir, criando suas respostas pelo dissenso, e não pela resposta decorada. (BIESTA, 2020, p. 17).

Aqui o ensino está sendo recuperado como processo que cabe ao professor exercer como responsável pela construção do ser sujeito a ser colocado no mundo.

Se estamos falando de todos os estudantes terem acesso à educação, então afirmamos que todos têm seus direitos de acesso e permanência na escola com êxito e sucesso.

Uma professora destaca o quanto o não acesso pode ser prejudicial a este ser sujeito negado, desvalorizado:

*Imagem só, nós adultos num agrupamento durante cinco horas, onde a referência fala outra língua, a qual não entendemos, bem como nos ignora, apenas dirigindo-se a nós, na entrada e na saída para nos cumprimentar. Qual seria nosso comportamento? Certamente dentro das condições de cada um, sabemos que não seria dos melhores, não é? E se ainda pensarmos numa pessoa com Deficiência Múltipla, com prejuízo na locomoção e prejuízos sensoriais, imagine o quão cruel seria! Vejo isso acontecer muitas e muitas vezes! (Carta Anália Franco, Narrativa 8).*

Quando chamamos o olhar e a responsabilidade para o professor, não estamos dizendo que o encargo é único e exclusivo dele, mas que muitas ações partem de sua postura, de suas crenças e de seu investimento em todos os estudantes.

O DUA ressalta a importância de dialogar com o individual (características pessoais e intransferíveis) e com o universal (acessível para todos), e isso só é possível quando estamos atentos ao acolhimento. O acolhimento real só acontece quando reconhecemos o sujeito que está a nossa frente.

Em outra carta a professora relata:

*Início a carta fazendo a minha autodescrição, sou uma mulher de meia idade, com 55 anos, sou baixa, acima do peso, sou branca, olhos e cabelos castanhos, com fios brancos, meus cabelos estão no ombro, com corte todo desfiado, estou vestida com calça preta de moletom e camiseta branca, nesse exato momento estou em minha casa, sentada em uma cadeira branca na sala, com fundo branco e um sofá marrom.*

*Por que iniciei fazendo a minha carta com autodescrição? Acredito que assim ficaremos mais próximos, e por exercitar uma prática que lentamente vem sendo inserida nos meios de comunicação, a sociedade está se tornando inclusiva, dando acesso a todos participarem, porém ainda estamos aprendendo. (Carta Elza Freire, Narrativa 7).*

Apenas pelo fato de preocupar-se em estar atenta aos possíveis leitores de sua carta, a professora inicia se descrevendo e se aproximando do leitor, mesmo sem saber quem é. Porém, ao questionar-se, já compreende uma possibilidade mais plural de perfis e estilos. O DUA nos traz essa reflexão, principalmente e essencialmente quanto à variabilidade dos sujeitos, compreendendo-a como mudança constante entre e nas pessoas quanto aos seus processos de aprendizagem, conhecimento e respostas ao ambiente em seus contextos.

Nessa perspectiva, todos os sujeitos estão em frequentes mudanças, não há sujeitos estáticos; a cada nova experiência tem-se um novo olhar e uma nova forma de agir e pensar, precisamos alimentar a ideia de que somos seres inacabados e em construção permanente durante toda a vida.

O DUA também nos possibilita esta visão mais ampla do ensino, que vai além de técnicas ou atividades prontas e sequenciadas; permite valorizar o sujeito e sua subjetividade, enfatizando as múltiplas formas em que o professor deve apresentar seus conteúdos, bem como nas múltiplas formas de os estudantes expressarem seus conhecimentos e de se manter engajado.

Outra professora relata uma experiência que apresenta uma preocupação dos colegas sobre as questões individuais dos estudantes; respeitando suas

especificidades, e para além de um olhar mais individualizado, a proposta pode ser generalizada e ampliada para todos os estudantes:

*Aproveito esta carta para relatar uma prática inclusiva realizada durante o serviço de itinerância. A prática foi sugerida para uma professora regente da turma Fase I. Nesta turma acompanho através do serviço de itinerância, em parceria com a equipe escolar, dois alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Um destes alunos tem demonstrado cada vez mais interesse na apropriação da rotina escolar. O outro aluno tem apresentado oscilações em seu comportamento, estereotípias motoras e resistência para trocar de ambientes. Diante do contexto, uma das estratégias inclusivas sugeridas refere-se ao desenvolvimento de uma “Rotina Visual” com imagens reais da turma e nome de cada atividade. Foi proposto tirar fotos da turma durante as atividades nos diferentes espaços da escola. Depois, as fotos foram impressas em tamanho ampliado, visando sua utilização por meio da exposição no varal da sala, podendo ser um recurso utilizado pela professora para atingir a atenção de todos os alunos. (Carta Dorina Nowill, Narrativa 4).*

Mesmo sendo um relato sobre a educação infantil é importante salientar sobre o contexto da sala de aula. Considerar a variabilidade dos estudantes não significa realizar planos individuais para cada um deles, mas elaborar propostas que possam ser exploradas de múltiplas formas, sendo benéfico para todos do grupo.

Observa-se que o DUA contribui para o acesso de todas as pessoas aos mesmos conteúdos, evitando produtos e ambientes diferenciados e exclusivos para as pessoas com deficiência e permitindo que todos façam uso dos objetos de aprendizagem ofertados, se expressem e participem do percurso de ensino-aprendizagem sem nenhuma distinção. (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 709).

Ao planejar o professor deve empenhar-se em apresentar propostas que variam recursos, variam nas comandas, nos modos de exposições, significando, conforme orienta o DUA, o acesso à informação através de múltiplos meios de apresentação. O estudante não pode interagir com o novo conhecimento e acessar suas redes de reconhecimento sem compreender o assunto tratado.

Em outro trecho da carta a professora retrata:

*Percebo que muitos dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Descentralizada demonstram insegurança e a autoestima fragilizada. Diante do contexto, busco ampliar o vínculo afetivo, além de identificar as habilidades destes alunos. Através de suas habilidades, tento ampliar seu repertório acadêmico por meio de estratégias em que o aluno consiga perceber seu potencial através de sua habilidade. (Carta Dorina Nowill, Narrativa 4).*

No planejamento e na prática, da mesma maneira que compreendemos o acesso à informação, necessitamos depreender sobre o engajamento desses estudantes. Mantê-los envolvidos, considerando seus aspectos emocionais e afetivos no percurso dos processos educacionais, são desafios permanentes, pois as formas de engajamento em cada estudante também variam, o que pode indicar sucesso ou fracasso na proposta. Oferecer e permitir múltiplas formas de autoenvolvimento amplia as possibilidades de participação ativa, real e significativa para os estudantes.

Não menos importante, mas essencial como as demais acessibilidades, as respostas únicas e intransferíveis de cada um dos estudantes precisam ser valorizadas e significadas. Assim, há múltiplos modos de ação e expressão que variam nas estratégias e formas de expor o que está sendo compreendido e significado pelo estudante. Esses modos indicam, exatamente, para o professor o que está sendo depreendido de maneira individual e coletiva, expandindo as possibilidades dos estudantes para concluir e expor seus resultados.

Se estamos defendendo uma escola inclusiva e conseqüentemente um ensino inclusivo (para todos), consideramos:

O planejamento de aulas acessíveis para todos os alunos implica uma redefinição de componentes do currículo. Para que isso aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade: na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, como apresentam a informação e como avaliam os alunos, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneiras diversas. (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 722).

O DUA torna-se um grande aliado do professor no momento do planejamento e da ação. Permite a ele expandir suas possibilidades de ensino, flexibilizar o acesso ao currículo (em suas dimensões) e valorizar as diferenças, tendo a diversidade como ponto de partida. É ter um olhar inverso ao instituído sobre o rigor do saber, do tempo e da avaliação que classifica, padroniza e exclui. Promove saberes múltiplos que estão contextualizados com as realidades individuais e coletivamente locais, promove temporalidades, fugindo da unificação de tempos e espaços, o que torna o ensino mais inclusivo.

Como afirmado anteriormente, sabemos que a abordagem do DUA é recente, pouco acessado nas escolas, como apontam as pesquisas correlatas, pois não é o único caminho a ser considerado para se atingir a educação inclusiva, ou até mesmo é equivocado afirmar que a escola, ao assumir a abordagem do DUA, tem todas as

barreiras superadas. Ou seja, utilizar o DUA é estar à frente nesse processo histórico de incluir a todos os alunos, é conscientizar-se de que a padronização, ou ainda a ideia de recuperar quem está fora do padrão, não é incluir. É compreender e agir de forma crítica às ações excludentes. É realizar diálogos afirmativos a favor do acesso de todos os estudantes no cotidiano da escola.

Uma das preocupações apresentadas pelo CAST está justamente na implementação do DUA nas escolas, como aponta Sebastián-Heredero (2020), no seu trabalho de tradução sobre a revisão das diretrizes para o DUA pelo CAST, que indica a necessidade de investigar:

Como em qualquer outra disciplina, existem muitas perguntas de pesquisa que ainda precisam ser respondidas. Isso inclui: como os professores ou redes de ensino podem iniciar a aplicação do DUA? Como os professores progredem na implementação do DUA? Quais são os componentes mais importantes do DUA? Como pode ser realizada a implementação com eficiência máxima? Como sabemos quando as escolas estão prontas para implementar o DUA? Essas e outras questões sobre aplicação e eficácia precisam começar a ser estudadas em larga escala sistematicamente. Obviamente, também existem muitos problemas que ainda não foram formulados e que surgirão à medida que a investigação sobre o tema avance. (SEBASTIAN-HEREDERO, 2020, p. 741).

Não é possível transformar e firmar essa mudança de paradigma nas escolas sem investir nesse professor. Se estamos destinando a ele a responsabilidade da ação educativa, do ensinar e contribuir com a formação de sujeitos para o mundo, ele necessita também ser incluído.

*Mas por outro lado também é necessário compreender que cada profissional tem seus próprios desafios a vencer e não podemos esquecer que vivemos em sociedade em que o preconceito está enraizado, ou seja, na minha prática como articuladora da inclusão eu compreendi que se queremos incluir os estudantes com deficiência precisamos olhar, ouvir e acolher todos que estão envolvidos no processo, desta forma nós, articuladores da inclusão, conseguiremos ser ouvidos e atendidos. (Carta Anne Sullivan, Narrativa 2).*

Em algumas cartas as professoras reconhecem a necessidade de pensar nesse professor. Não podemos incluir e confiar que a presença dos estudantes seja o suficiente para essa transformação. Incluir estudantes significa investir nos profissionais, nas suas capacitações, na construção de uma escola dialógica que discute seus planos, em docentes que constroem coletivamente seus currículos, que estejam frequentemente em espaços e momentos formativos na escola, que buscam



soluções coletivas para os desafios detectados na comunidade escolar específica. Enfim, acreditar e investir nesse professor.

*Por outro lado, o desafio de reconhecer que tais planejamentos e práticas requerem mudanças e disposição para aprender, se reavaliar e buscar capacitação para atuar como docente, pois a escola precisa a cada momento lidar com demandas variadas onde há dias que falta até mesmo o tempo para ensinar. (Carta Nisia Floresta, Narrativa 3).*

A professora retrata os desafios diários, as cobranças impostas e a falta de tempo para dialogar sobre o que de fato é imprescindível dentro das escolas; como o professor pode se especializar, se qualificar em sua profissão, se não lhe são dados tempo e recurso? As questões referentes à sobrecarga das escolas que desencadeiam uma série de situações que se sobrepõem ao ensino fazem com que muitos professores se sintam engessados para agir.

Também é evidente que a formação de professores muitas vezes não desdobra as situações cotidianas na escola. Hoje vivemos uma escola em transformação, mas a formação de professores tem acompanhado essas necessidades? A escola e suas gestões públicas, ou privadas, estão acompanhando e reconhecendo seus sujeitos?

O relato da professora demonstra algumas realidades que enfrentamos na escola: *“O que tem se evidenciado na Educação, são alguns professores que incessantemente vêm buscando aprimoramento profissional para que todos os alunos sejam contemplados em sua aprendizagem.”* (Armanda Álvaro). Essa afirmação é recorrente nas formações externas à escola, nos levando a refletir sobre a importância destas e do diálogo, que devem ocorrer dentro dos seus espaços de trabalho, com seus pares. Nesse espaço de pertencimento (a escola) é que estão seus parceiros e sua realidade local.

Há uma necessidade real de investir no professor, em formações que destacam e abordam as diretrizes e os princípios do DUA, vivenciando, explorando, compreendendo e, portanto, dialogando sobre suas possibilidades. Como transformar a realidade se não aperfeiçoarmos os profissionais que estão diariamente e diretamente enfrentando os desafios da escola inclusiva?

As narrativas coletadas nesta pesquisa permitiram compreender as realidades vividas, os desafios cotidianos e indicam caminhos possíveis para superar as barreiras do ensino inclusivo.

#### **6.4 Rodas de conversas: Ensinar tendo as diferenças como vantagens pedagógicas**

O primeiro momento de troca entre as professoras participantes ocorreu através da resposta às cartas recebidas.

Após suas escritas, receberam um convite para ler a carta de outra professora, nesse processo estavam cientes de que as escritas estão contidas no mesmo projeto e que as narrativas e suas respostas seriam norteadoras da pesquisa e do objeto de aprendizagem.

O retorno dos relatos como respostas foram menores, apenas 3 das 8 enviadas.

As narrativas pertencentes às respostas permitiram uma troca de perspectivas que complementam as afirmações anteriores e proporcionam uma ampla reflexão sobre a própria narrativa anterior. Como mostra o trecho:

*Percebo que diariamente enfrentamos as barreiras arquitetônicas, procedimentais e atitudinais para superar os desafios do ensino inclusivo, mas certamente ao ler que o aluno com Diagnóstico de Deficiência Intelectual amava frequentar a escola, isto mostra que, apesar dos desafios é possível que a escola seja um espaço inclusivo que respeita as singularidades de cada sujeito e a diversidade humana em busca do desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos e da construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. (Destaque Dorina Nowill, Resposta 1).*

*O professor ao receber um aluno PAEE, tem a função de identificar as barreiras que impedem o aluno de acessar o currículo, e muitas vezes identificamos somente as barreiras metodológica, instrumentais ou as arquitetônicas, não mensuramos para identificar as barreiras atitudinais, as barreiras que trata dos relacionamentos. (Destaque Elza Freire, Resposta 3).*

Claramente as professoras não se limitaram a destacar outra narrativa, mas ler e interagir com o outro impulsionou a reflexão sobre sua própria experiência. Na construção dialógica defendida por Freire (1996), a troca entre professores e os momentos reflexivos sobre suas experiências permitem enxergar o contexto mais criticamente, mudar a si e o meio em que está inserido.

As respostas às cartas também evidenciaram mais afirmações sobre o ensino inclusivo, na valorização das diferenças.

*O fato do aluno amar estar neste ambiente mostra o quanto a escola pode ser um local inclusivo que contribui para a socialização, comunicação, desenvolvimento de habilidades, aspecto cognitivo, afetivo, dentre outros elementos tão importantes para o processo de escolarização e evolução humana. (Destaque Dorina Nowill, Resposta 1).*

*Acredito entre seus escritos o que mais me chamou atenção, considerando o ensino de uma escola inclusiva, foi o cuidado que devemos ter além do currículo de sala de aula, você descreveu como o aluno chega, como ele é orientado em sua mobilidade pela escola, a necessidade das trocas das joelheiras e ainda a questão da alimentação, o aluno não se alimenta na escola, e a mãe o mantém assim, afirmando que não faz a ele. Isso me faz pensar o que as famílias podem fazer, para manter seus filhos na escola. (Destaque Elza Freire, Resposta 3).*

Nas trocas identificamos respostas de professoras que estão nesse processo de mudança de paradigma, demonstrado um olhar que nos desperta à reflexão sobre a linha tênue em que atuamos, na qual precisamos refletir se estamos diferenciando para incluir ou estamos igualando sem perceber as peculiaridades.

*Quando recebo um aluno com deficiência na sala, em algum momento, de preferência antes do início letivo do educando, sem a presença dele, converso com os demais, explicando qual a deficiência, quais as possíveis atitudes que o aluno poderá ter, quais atitudes devemos ter e acima de tudo explico que eles são iguais a nós com a especificidade de sua deficiência. (Destaque Armanda Álvaro, Resposta 2).*

Nitidamente há a preocupação do acolhimento, há o entendimento de que a escola é um lugar de pertencimento e o desejo de que os demais que estão, ou estarão, na convivência diária entendam e compartilhem da mesma preocupação. Porém as ciladas contidas nesse cotidiano são imensas! Se antes de conhecer o estudante eu o apresento à turma baseada na diferença, há o reconhecimento de comparativos, classificações, e o entendimento de que a deficiência vem à frente da pessoa, portanto, garante uma incapacidade de estar por completo. Por outro lado, não preparar os estudantes para a chegada de novos membros, pode gerar situações conflituosas e até mesmo excludentes.

Devido à possibilidade dessas ciladas é que desejamos e devemos lutar por uma sociedade inclusiva, que desconfigure padrões construídos por grupos dominantes, intitulados superiores e perfeitos, compreendendo que quando estamos definindo sujeitos não há comparativos, mas sim identidades únicas, intransferíveis e brilhantes que colaboram e constroem ambientes plurais acessíveis e justos para todos.

O segundo momento de trocas foi norteador por uma roda de conversa virtual através da plataforma Google Meet, a qual teve a participação de 6 professoras.

Nesse momento as professoras tiveram a oportunidade de narrar sobre suas impressões quanto à escrita da carta pedagógica e da resposta, mas principalmente interagir com o objeto de aprendizagem, o *e-book* interativo.

O encontro iniciou com uma breve apresentação livre das participantes e espontaneamente elas narraram suas experiências com o ensino inclusivo; todas fizeram afirmações positivas sobre sua atuação, como nas falas: *“eu tenho aprendido muito e cada vez eu vejo que eu escolhi o mais certo caminho da minha vida profissional, apesar do imenso desafio que é”*. (Roda de conversa Anne Sullivan, Relato 2). Ou ainda: *“se fosse para escolher eu não sabia se eu ia para o regular ou continuaria especial, porque eu gosto dos dois do mesmo jeito”*. (Roda de conversa Maria Montessori, Relato 3). E continua com: *“eu acredito que nesse processo que estamos né, não pode ser diferente da oferta com seriedade e o profissionalismo transparente de pessoas comprometidas como nós”*. (Roda de conversa Nisia Floresta, Relato 4).

Após a apresentação, ao trazer para o grupo os eixos centrais da pesquisa, como a valorização do professor, o reconhecimento de que temos a responsabilidade sobre o ensinar para todos, a nossa capacidade de se reinventar e superar desafios, e a ideia de trazer o DUA como uma possibilidade de abordagem curricular, criou-se uma expectativa positiva de participação, bem como um sentimento de corresponsabilidade sobre o objeto de aprendizagem, como na fala: *“Sinto muita dificuldade às vezes né, mas assim a realidade que e a gente tem, realmente temos que fazer nosso melhor, para poder exercer nosso papel. Ser uma pessoa melhor, uma profissional melhor.”* (Roda de conversa Nisia Floresta, Relato 4).

Prosseguimos com a apresentação geral do *e-book* previamente montado, seguindo a ordem das seções, igualmente como nesta dissertação, sendo: A Apresentação do trabalho; apresentação das narrativas; o percurso das escolas brasileiras; a educação inclusiva; o ensino inclusivo; DUA e carta pedagógica final. Para cada uma dessas seções foi utilizado o mesmo plano fundo, sem numeração, porém diferente nas cores, com o intuito de serem identificadas e utilizadas de forma não sequencial, e sim de acordo com a necessidade ou desejo de cada leitor. A cada seção também foram apresentadas narrativas relacionadas e um item de interação.

Durante essa breve apresentação em tela, não houve interrupção das participantes, mas logo em seguida solicitei que apresentassem suas primeiras impressões de forma crítica:

*Excelente ideia. Achei muito interessante aproxima muito né, igual você falou sobre as cartas, né? Traz um olhar mais humano sobre a prática do professor. Ensina a todos nós com as experiências. O vídeo é fantástico, emocionei com vídeo de academia exigem mais esforço a gente fez né, então. Eu também achei uma linguagem ótima e ser compreendida essa questão dos jogos interativos e acho que desperta curiosidade da professora. (Roda de conversa Nisia Floresta, Relato 4).*

E ainda:

*Deixa eu ver: tem muita coisa lúdica e eu achei muito muito bacana. Só uma sugestão, eu achei o vídeo uma graça. Gosto muito desse vídeo, a gente vê em algumas formações acho muito legal, mas eu também colocaria um vídeo se tivesse do Brasil porque esse vídeo é maravilhoso, mas a gente vê que é do Canadá no final eu acho que o Brasil tem muitos vídeos inclusivos também, eu acho bacana para ter mais a realidade da sugestão. Você é maravilhosa, né perfeito. (Roda de conversa Dorina Nowill, Relato 5).*

A fala da professora Dorina Nowill foi valiosa, uma vez que despertou a crítica sobre a própria pesquisa. Estava presente um vídeo internacional e ela nos alerta sobre a riqueza que temos nas pesquisas brasileiras, uma vez que estamos colocando em discussão o ensino inclusivo nas nossas escolas.

A professora a seguir relata: *“a ideia do jogo que traz a experiência para o leitor é demais, e não só o jogo, toda a leitura que se tem é suave. Gostei muito!”* (Roda de conversa Elza Freire, Relato 1). A professora ressalta o diferencial da interatividade como algo positivo e que prende o leitor.

Seguimos com a fase em que foi solicitado a elas que navegassem pelo *e-book* interativo da maneira que desejassem, explorando conforme a curiosidade, e que pudessem, durante a navegação, verbalizar a todas suas impressões.

O primeiro comentário foi sobre as imagens dos caminhos percorridos, apontando que estavam bem explicativos, mesmo sem escritas explicativas. (afirmação da professora Nisia Floresta) e ainda resgatam a afirmação do vídeo, expressando o quanto ele é significativo e retrata uma linguagem universal, assim como a música. A professora Elza Freire rebate:

*Eu acho que leva aí o grande peso que é uma pesquisa que nós temos por cima. Pesquisas, nós não temos uma valorização na pesquisa, né? Então a gente fazendo material de Formação é um material de pesquisa. Tem isso, uma referência à prática educativa que acontece nas escolas do Brasil Brasileiro sim todos nossos aqui. Lógico que a música é universal. O vídeo é excelente. Mas a gente não pode usar a referência em uma pesquisa brasileira. (Roda de conversa Elza Freire, Relato 1).*

De fato, a discussão tornou-se pertinente, demonstrando o quanto, nesse momento, elas já estavam comprometidas em qualificar o produto e compreendendo o quanto faziam parte dessa construção. A professora Maria Montessori relata uma experiência que vivenciou há pouco tempo, uma viagem para Orlando, e diz o quanto se “espantou” ao ver o modelo social de inclusão. Ela relatou uma realidade muito diferente do Brasil, conforme sua avaliação.

As professoras continuaram com suas contribuições: *“super bacana também, os nomes que a gente escolheu, traz uma sensação de super mulher!, outra coisa também é a separação das cores”*. (Roda de conversa Anne Sullivan, Relato 2). E ainda, em outra afirmação: *“muito belo né? Além de toda a informação!”* (Roda de conversa Elza Freire, Relato 1).

Após 30 minutos de exploração do material elas solicitaram mais um tempo para finalizar um jogo, outra para acessar o painel interativo, enfim, foram convidadas a retomar e deixar as considerações finais sobre o *e-book*.

Uma participante pede a voz e diz: *“mas o resultado né é o sucesso do aluno é a nossa também. O nosso poder eu acho ali, né? Tem que ter orgulho do poder que a gente tem, né? Vamos lá gente, vamos fazer a diferença, nós somos importantes.”* (Roda de conversa Cecília Meireles, Relato 6).

A professora Elza Freire afirma: *“Direitos Humanos têm o conceito da deficiência médica ou social? E aí é que a grande diferença é a concepção da ciência enquanto a gente vai garantir os direitos humanos a todos e aí ele é a escolha de uma visão política.”* E continua: *“A gente precisa trocar o que é assim direitos humanos são sujeitos de direito. Nem sei onde que essas pessoas podem buscar, né? Você não pode incluir estes direitos?”* (Roda de conversa Elza Freire, Relato 1). A professora Nisia Floresta manifestou-se favorável à inclusão das leis, como *link*. A professora Anne Sullivan ressalta que o *e-book* está interessante, justamente por estar leve, acessível e objetivo, então opina em não acrescentar mais informações teóricas, mas que seria interessante ter o *link* da pesquisa na íntegra.

Por fim, foram convidadas a ouvir a carta pedagógica final, como encerramento do material e do encontro, dizendo que elas podiam alterar, completar, retirar, qualquer trecho. A leitura foi sendo realizada e, ao final:

*Como vocês meninas do tempo inteiro, principalmente com o conceito de duas experiências diferentes que eu já tive. Eu sempre tive esse olhar assim mais humano mais assim do que você realmente buscar referência, né*

*trabalhar numa direção correta para atender a todo mundo. Eu acho excelente essa carta para os professores somos humanos, não somos aqui os reis do saber, estamos em constante busca então. (Roda de conversa Nisia Floresta, Relato 4).*

*Então eu acho que é papel de todas nós! Então né, a gente não pode ficar parado esperando o tempo todo, mas a gente pode fazer na escola as 5 horas o que elas não teriam em casa. Alguém pensando nela! O que você tem que fazer então é tentar buscar isso mesmo. (Roda de conversa Cecília Meireles, Relato 6).*

*Também achei excelente. Essa parte aí: passíveis de transformação maravilhoso, que eu acho que é isso que as meninas falaram nós estamos constantemente em transformação dos alunos, né? Faz com que a gente reflita a respeito das nossas práticas e a gente vai em busca de novas práticas. Achei excelente seu trabalho é isso, essa busca constante, né? Que eu até falo um pouquinho na minha carta: eles acabam afetando a gente na escola e a gente tenta buscar coisas para afetá-los também e assim continuar esse processo de aprendizagem. (Roda de conversa Dorina Nowill, Relato 5).*

Essas falas nos remetem à compreensão de que o objeto de aprendizagem é capaz de provocar o leitor ao diálogo, a se posicionar, a compreender a proposta do ensino inclusivo. Esse mesmo produto foi capaz de transparecer a proposta da pesquisa, seus achados quanto aos desafios e possibilidades do ensino inclusivo nas escolas.

## 7 UM OBJETO DE APRENDIZAGEM QUE APOIA O ENSINO INCLUSIVO: *E-BOOK* INTERATIVO

Entendemos como Objeto de Aprendizagem (OA) um produto educacional que faz uso dos recursos tecnológicos na educação e proporciona a interação, reflexão e proposição, tornando-se uma ferramenta não apenas de suporte, mas um objeto que permite a aprendizagem. Uma característica central é o entendimento de que “os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino.” (BRAGA, 2014, p.22).

Apresentamos o OA pensando nas possibilidades de sua eficácia junto aos professores de Educação Básica e de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Pensamos em um produto educacional que valorizasse a ação do professor e sua arte de ensinar.

O produto dialoga com a pergunta norteadora da pesquisa, que é: como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores generalistas têm considerado o paradigma da inclusão em sua prática de ensino na sala regular?

Em resposta à pergunta, seguindo Braga (2014), consideramos as características pedagógica e técnica deste produto educacional. As pedagógicas são:

Interatividade: indica se há suporte às consolidações e ações mentais, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo do OA de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo. Autonomia: indica se os objetos de aprendizagem apoiam a iniciativa e tomada de decisão. Cooperação: indica se há suporte para os alunos trocarem opiniões e trabalhar coletivamente sobre o conceito apresentado. Cognição: refere-se às sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Afetividade: refere-se aos sentimentos e motivações do aluno com sua aprendizagem e durante a interação com o AO. (BRAGA, 2014, p. 34).

Quanto à caracterização técnica, vamos dar destaque a três critérios

Acessibilidade: indica se o objeto pode ser acessado por diferentes tipos de usuários (ex.: idosos, deficientes visuais etc.), em diferentes lugares (ex.: lugares com acesso à Internet, lugares sem acesso à Internet etc.) e por diferentes tipos de dispositivos (ex.: computadores, celulares, tablets etc.). Usabilidade: indica a facilidade de utilização dos OAs por alunos e professores. Reusabilidade: indica as possibilidades de reutilizar os OAs em diferentes contextos ou aplicações. Essa é a principal característica do OA e pode ser influenciada por todas as demais. (BRAGA, 2014, p. 35-36).



O OA apresentado nesta pesquisa foi elaborado considerando a interatividade, a autonomia, a cooperação, cognição e afetividade, desde a sua elaboração na produção inicial (construção do mapa, escolha de ferramentas online), na construção do conteúdo (conceitos teóricos desta pesquisa), até a apresentação para as professoras (sujeitos da pesquisa) para sua validação.

Quanto aos aspectos técnicos, os três critérios destacados também foram considerados, uma vez que a pesquisa traz o DUA como uma abordagem inclusiva, não podendo desconsiderar suas contribuições no OA.

Além do DUA, as narrativas contribuíram para a elaboração do OA, pois ao recolhê-las em formato escrito, muitas das professoras revelaram os desafios da escola inclusiva, o reconhecimento da necessidade da superação de barreiras e apresentaram possibilidades de ensino que valorizam e reconhecem as diferenças.

Nas rodas de conversa as professoras apresentaram um parecer favorável ao OA, validando seus conteúdos nos diferentes aspectos pedagógicos e técnicos.

### **7.1 O processo de construção do Objeto de Aprendizagem**

A escolha de construir um *e-book* se definiu ao refletirmos sobre o tipo de produto que dialogasse com as necessidades apontadas pelas professoras, mantendo o espaço formativo e reflexivo acerca do ensino inclusivo. Para além de formar e refletir, deveria ser também um produto interativo com o qual os professores pudessem (e possam) vivenciar algo e se posicionar nos diálogos estabelecidos.

Ao pensar nessa interação, tornou-se fundamental construí-lo dentro dos princípios do DUA, uma vez que afirmamos a necessidade de superar barreiras, oportunizando vez e voz a todos que dele participem. Foi necessário considerar principalmente a variabilidade entre os professores, pois não se trata apenas de um produto feito para as professoras da pesquisa. Deveria ser um produto que alcançasse os demais professores e professoras, através de múltiplas formas de apresentação.

O primeiro experimento do OA foi a exploração de ferramentas interativas *online*, uma vez que as tecnologias digitais apontam uma outra direção para os professores no período pós-pandêmico em que nos situamos. A ferramenta escolhida foi o aplicativo Canva, por apresentar facilidade no manuseio e aceitar *links* para algumas experiências externas, como o canal Youtube para vídeos, aplicativo Wordwall para jogo *online*, aplicativo Padlet para produção escrita em mural coletivo, além do uso de imagens, no sentido da promoção da reflexão sobre a temática, a

construção de nuvem de palavras e espaços de convite para novas narrativas sobre o ensino inclusivo. Desse modo, essa ferramenta digital ficará disponível *online*, permitindo sua aplicabilidade futura.

O segundo desafio foi a elaboração de um mapa mental que abordasse o tema central da pesquisa e seus desdobramentos, o qual possibilitou identificar o processo de construção da dissertação. A figura 3 apresenta esse mapa.

**Figura 3 – Mapa Mental**



Fonte: Elaborado pela autora no Canva, 2022.

A terceira fase nesse processo foi a elaboração do protótipo do produto a ser apresentado às professoras participantes da pesquisa, em uma roda de conversa *online* pela plataforma Google Meet.

O protótipo seguiu os critérios estabelecidos nas etapas anteriores, porém assim como o DUA, não necessariamente seguia uma ordem linear, sendo possível explorar todo o seu conteúdo de acordo com a necessidade do professor ou grupo de professores. O *E-book* foi organizado por temáticas, com o intuito de permitir a flexibilidade no uso. A cada temática foi constituído um conteúdo teórico, validando sua confiabilidade com amparo na pesquisa e nos autores que discorrem sobre o

ensino inclusivo. Nesses espaços, utilizamos vídeo, imagens e ferramentas que permitem a interatividade com os usuários.

Na roda de conversa foi possível validar o *e-book* interativo com a exploração dos conteúdos escritos, das narrativas das professoras e da interatividade por meio dos *links*. As sugestões levantadas pelas participantes foram consideradas na elaboração da última versão do produto educacional, considerando que este não é acabado, mas é processual e passível de transformações futuras, pois cada contribuição na interatividade já altera, em parte, seu conteúdo.

O Objeto de Aprendizagem encontra-se disponível no seguinte link:

[https://www.canva.com/design/DAFP\\_jc86\\_k/OlbgHlrPeZmMQyHxSbdwBg/view?utm\\_content=DAFP\\_jc86\\_k&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFP_jc86_k/OlbgHlrPeZmMQyHxSbdwBg/view?utm_content=DAFP_jc86_k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o objetivo de responder à questão: como os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores generalistas têm considerado o paradigma da inclusão em sua prática de ensino na sala regular? O fato é que muitos desafios são identificados no cotidiano da escola, principalmente quando estão relacionados à educação inclusiva.

Discorreremos sobre os principais desafios relacionados ao ensino inclusivo, compreendendo que a inclusão está seguindo em seu processo evolutivo, revelando as barreiras a serem superadas.

Nesta pesquisa as narrativas das professoras evidenciaram como têm considerado o paradigma da inclusão perante o ofício do professor e revelaram que a educação é um direito de todos, reconhecendo o direito de ser e estar, consolidando os princípios dos direitos humanos, de ser tratado com respeito e dignidade.

A escola é um espaço onde todos os estudantes devem estar, não apenas pela igualdade de direitos, ou do acesso através da matrícula, mas de estar presente no cotidiano da escola, sendo respeitados e acolhidos, pertencendo àquele grupo e lugar. Não podemos pensar na escola sem seus principais sujeitos: professores e estudantes.

Esse reconhecimento prevaleceu durante todo o percurso, desde as narrativas até a conclusão do objeto educacional; o que se torna fundamental, pois é a partir disso que conseguimos superar as barreiras existentes. Permanecer nesse princípio é uma garantia de não haver retrocessos perante a Educação Inclusiva.

Outro fator indispensável é a relevância dada pelas professoras sobre a responsabilidade do ato de ensinar e o importante papel do professor; o quanto esse profissional faz a diferença no ensino, sendo capaz de ser transformado pelo estudante e vice-versa. Assim, se tem o reconhecimento de que nós professores também somos seres inacabados e estamos na busca para descobrir novas possibilidades.

O destaque se evidenciou no DUA, pois através do entendimento de que o currículo baseado num padrão (e prescritivo) não atinge a todos, nos leva à reflexão de um ensino que é capaz de valorizar a todos os estudantes. Foi reconhecido pelas professoras, em suas narrativas e na roda de conversa, a variabilidade dos estudantes

quando afirmam que cada um é único e que, portanto, cada um trilha um percurso diferente.

Algumas práticas foram evidenciadas utilizando os princípios do DUA, mesmo não os nomeando ou compreendendo-o em sua dimensão. Quando evidenciamos possibilidades que fogem do currículo prescritivo e partem para uma dinâmica de ensino pautada no diálogo, no trabalho coletivo, nas trocas de experiências, no uso de diferentes ferramentas e diferentes linguagens, estamos trabalhando com as diretrizes do DUA nas suas múltiplas formas de acessar informação, de ação e expressão. O engajamento dos estudantes também se destacou quando reafirmaram o prazer de estar na escola, se sentirem envolvidos com as propostas e a preocupação quanto ao acolhimento, autonomia e pertencimento dos estudantes perante as propostas e dinâmicas contidas na escola.

As narrativas também deixaram marcado o processo de desenvolvimento profissional docente quanto à necessidade de formação permanente, estar capacitado a exercer sua função, ter espaços formativos, de diálogos, além de recursos e apoios necessários para que o ensino seja cada vez mais inclusivo.

Destacamos a importância desta pesquisa para a formação permanente dos professores, apresentando a autorreflexão através das narrativas e a reflexão sobre as práticas de forma coletiva na discussão em grupo, sendo uma estratégia evidenciada como positiva que contribui na atuação do professor, na sua identidade pessoal dentro da sua realidade local.

Ao final desta pesquisa, as professoras confiaram no objeto de aprendizagem, o *e-book* interativo, um instrumento que levará reflexão e diálogo aos professores. Também se sentiram motivadas a contribuir e ampliar as possibilidades de acesso ao material, deixando-o mais atrativo para o público, validando o conteúdo e a interatividade.

Espera-se que esta pesquisa e seu objeto de aprendizagem possam afetar positivamente demais professores e professoras, engajando-os a planejar e praticar um ensino mais inclusivo, pautado na acessibilidade de todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira. **Desenho universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum**. 206 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10449>. Acesso em: 31 out. 2021.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summos, 1998.

BERBETZ, Márcia Regina Silva. (2019). **Educação matemática inclusiva: O material didático na perspectiva do desenho universal para área visual**. 148 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRAGA, Juliana Cristina (org.). **Objetos de Aprendizagem: Volume 1 - Introdução e Fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2014. ISBN: 978-85-68576-03-8.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília,

DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, [S.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, [S.], v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY [CAST]. (2014). Disponível em:  
<http://www.cast.org/udl/index.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COSTA, Elisangela Luz da. **Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório**. 340 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé. 2018. Disponível em:  
<file:///C:/Users/Dani/Downloads/Dis%20-%20Elisangela%20Costa%202018.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 25, n. 3, p. 47-66, jul./set. 2018. Disponível em:  
<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9950>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, GONÇALVES, Maria Aparecida, SANTOS, Marcela Herrera. O Design Universal para Aprendizagem: Uma Abordagem

Curricular na Escola Inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 705-728, jul./set. 2019. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v19n2/1809-3876-curriculum-19-02-705.pdf>. Acesso em: 01 Novembro 2022.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. Design Universal Para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e229690, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdYfwTdKgqfZfwbRnMx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2., p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt>. Acesso em: 20 agosto 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Brasília, MEC. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 07 ago. 2021.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. *In*: AQUINO, Julio Groppa . **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summos, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A Escola e suas transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

MATTA, Alfredo Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento:



metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século do século XXI. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

PACHECO, Débora Pimentel. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem**: possibilidades para a educação de jovens e adultos. 220 f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Dani/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20D%C3%A9bora%20Pimentel%20Pacheco%202017.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

PIRES, Sabrina dos Santos. **Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental**. 189f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69322>. Acesso em: 31 out. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.]. v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014>. Acesso em: 31 out. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão - **Revista da Educação Especial**, [S.], MEC, out. 2005, p. 19-28.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPEI-RE). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/Mato Grosso do Sul/Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de. **Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual**. 129 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/bitstream/jspui/4806/2/2018%20-%20Izadora%20Martins%20da%20Silva%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

VILARONGA, Carla Arielos Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.], v. 4, n. 1, p. 19-32, set. 2017.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. Pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, p. 55-84, 2021.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 805-827, out. 2019.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. Tradução: Tessa Bueno. Revisão Técnica: Cláudia Valentina Assumpção Galian. **Cadernos de Pesquisa**, [S.], v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 agosto 2021.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 31 out. 2021.

## APÊNDICE A

“[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.” (Trecho de uma carta pedagógica de Paulo Freire).

“Querida professora, convido você a compartilhar suas experiências de ensino inclusivo através da escrita de uma carta pedagógica aos **professores e professoras do AEE** que atuam na sua rede de ensino. Imagine que essa será uma oportunidade de você se posicionar sobre o ensino inclusivo, seja com suas experiências ou nos seus desafios para atingi-lo.”

Você pode escrever da maneira que desejar, de forma manuscrita ou digital. Ao finalizar, compartilhe sua carta comigo pelo *e-mail*: [ariane.nunes@uscsonline.com.br](mailto:ariane.nunes@uscsonline.com.br) .

## APÊNDICE B

“[...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.” (Trecho de uma carta pedagógica de Paulo Freire)

“Querida professora, convido você a compartilhar suas experiências de ensino inclusivo através da escrita de uma carta pedagógica aos **professores e professoras generalistas** que atuam na sua rede de ensino. Imagine que essa será uma oportunidade de você se posicionar sobre o ensino inclusivo, seja com suas experiências ou nos seus desafios para atingi-lo.”

Você pode escrever da maneira que desejar, de forma manuscrita ou digital. Ao finalizar, compartilhe sua carta comigo pelo *e-mail*: [ariane.nunes@uscsonline.com.br](mailto:ariane.nunes@uscsonline.com.br).

## APÊNDICE C

Querida professora,

Nestes períodos em que vivenciamos o último bimestre do ano letivo, o qual traz um calendário recheado de datas fixas e adicionais que movimentam o nosso fazer pedagógico, necessitamos reconsiderar e ajustar a nossa proposta de pesquisa quanto às nossas rodas de conversas coletivas.

Adequamos carinhosamente as estratégias, sem que nosso objetivo fosse alterado. Propomos assim:

- 1- Escrita de uma carta pedagógica sobre o ensino inclusivo (já realizado).
- 2 - Resposta da carta recebida individualmente (troca do encontro coletivo via Google Meet)
- 3- Encontro coletivo *online* (final de Outubro ou início de Novembro) para apresentar e aprimorar o Objeto de Aprendizagem baseado no DUA.

Peço que para esta etapa 2 da pesquisa você realize a leitura da carta escrita por outra professora e reflita, destacando o mais importante sobre ensino inclusivo contido na carta.

A resposta pode ser enviada por manuscrito, digital ou em áudio via *e-mail* [ariane.nunes@uscsonline.com.br](mailto:ariane.nunes@uscsonline.com.br) ou Whatsapp: (11)960169898

Boa reflexão

## APÊNDICE D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Título da pesquisa:** O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem

**Nome da pesquisadora responsável:** Ariane Vitoriano Duarte Santos Nunes

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, como parte do macroprojeto Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas, coordenado pela professora Elizabete Cristina Costa-Renders.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo estudar a prática de ensino em curso nas escolas públicas na região do grande ABCD paulista.

Para tanto, você está sendo convidado (a) a escrever uma carta pedagógica e participar de rodas de conversas que serão realizadas através de plataformas digitais (Google Meet), com duração de 60 minutos cada uma. Serão encontros periódicos, agendados segundo a sua disponibilidade de tempo. Essas seções, após autorização do grupo, serão gravadas em vídeo e áudio. Este material será arquivado no Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa, conforme a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Este estudo apresenta os seguintes riscos mínimos. Pode acontecer constrangimento na discussão sobre o tema, não entendimento da dinâmica proposta ou cansaço no decorrer das seções. Mas você poderá isentar-se de participação neste estudo se sentir qualquer desconforto.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto: 96016-9898, ou pelo *e-mail* ariane.nunes@uscsonline.com.br. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo *e-mail* cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Os benefícios deste estudo são acesso e participação nos estudos sobre a educação inclusiva e o desenho universal para aprendizagem, o que apoiará seu trabalho nas escolas. De forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados finais de pesquisa em um seminário.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nesta pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantida a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após esses esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável



## ANEXO 1 – CECÍLIA MEIRELES, NARRATIVA 1

Carta AEE

Querida,

Me lembro ainda de quando estava em minha preparação para ingressar nessa desafiadora jornada do ensinar. Tive uma oportunidade para trabalhar em uma rede municipal de ensino especificamente com crianças do AEE, até então tinha tido experiência apenas em escolas particulares de educação infantil, e lá sim vivi uma experiência que me impactou, infelizmente, negativamente. Se me pedissem uma palavra para definir, acho que escolheria a palavra “bagunça”. Eu sem experiência não sabia o que fazer, e quem estava diariamente comigo em sala também parecia não saber o que fazer. Ouvi a frase “toma que o filho é seu” relacionada a criança que eu estava acompanhando e depois disso resolvi sair. Num primeiro momento não refleti sobre isso profundamente até que chegou a minha vez de estar à frente de uma sala de aula.

Realmente acho que é um passo importantíssimo o acolhimento que a escola promove (ou deveria promover) a todos, mas ainda é muito nublado o que de fato se faz, o que de fato é necessário para promover o real avanço dessas crianças dentro da escola. Sair do só “socializar”, respeitando as características dos indivíduos fazendo com que de fato produzam conhecimento, cultura, que sejam independentes.

Difícil dizer soluções prontas, afinal, mesmo com CID, só sabemos a real necessidade de uma criança quando a conhecemos, quais são suas potencialidades, capacidades, medos, e o contexto na qual essa criança está inserida, mas a reflexão sempre é o caminho pelo qual nós conseguimos repensar práticas e ações do nosso dia a dia que contribuam de maneira significativa para o desenvolvimento deles.

Claro também que existe uma grande questão envolvendo políticas públicas e ações externas que são fundamentais para a concretização das ações, mas eles estão todos os dias conosco, então enquanto aguardamos e lutamos por mais, precisamos também pensar no nosso fazer diário.

## ANEXO 2 – ANNE SULLIVAN, NARRATIVA 2

Queridos colegas

Sempre imaginei e sonhei com uma escola em que todos fossem vistos e tratados com equidade, tivessem oportunidades, um lugar onde todos se esforçassem para enxergar e valorizar as potencialidades do outro e através deste olhar trabalhassem para que as dificuldades individuais fossem superadas, respeitando o tempo e o modo de cada um.

Para minha surpresa fui presenteada com a oportunidade de participar da construção de uma escola assim, há um ano quando fui designada para ser professora de atendimento educacional especializado colaborativo. O projeto escrito tem como base a articulação, intervenção e formação de todos que fazem parte da comunidade educativa.

Tenho vivido neste último ano o meu maior desafio profissional. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva, uma escola onde o estudante com deficiência seja incluído em todos os tempos e espaços, tendo assim como todos, oportunidades de convívio e aprendizagem.

Tem sido um trabalho árduo, que envolve muita sabedoria, ética, estudo, observação e intervenções.

O dia a dia é extremamente corrido, quase não vejo as horas passarem, porém, as mudanças alcançadas neste é o que me move todos os dias.

É muito raro vemos segregação em momentos coletivos. Não vemos mais crianças com deficiência tuteladas o tempo todo e encostadas em paredes no momento do recreio, isto é uma grande conquista! Todos estão convivendo e interagindo com todos. Que alegria e esperança isso me traz.

Vejo muitos profissionais de todas as equipes tendo seu olhar e concepção em processo de transformação. Inspetores refletindo e sugerindo estratégias. Professores que estão encerrando suas carreiras propondo-se a mudar suas práticas, sendo isto uma quebra de paradigmas e concepções tão intensos que percebo neles a dor da transformação, mas ao perceberem que pequenas mudanças nas atitudes são capazes de fazer com que uma criança seja incluída e alcance os objetivos propostos, ao se darem conta disto é possível ver em seus rostos a felicidade e satisfação de

terem conseguido o que até então parecia impossível. Tenho certeza que a partir desta experiência suas práticas não serão mais as mesmas.

Estou vendo o processo de incluir acontecer diante dos meus olhos. Processo intrínseco e individual, que reverbera no coletivo, passa pela disponibilidade de querer transformar-se e transformar. Dói! Mas traz mudanças primeiro em nós e depois vai se espalhando e gerando frutos.

O trabalho de construir uma escola para todos e verdadeiramente inclusiva é extremamente disruptivo. É necessário descobrir caminhos para sensibilizar e mostrar a todos que todos são capazes, tem direitos e merecem um processo educacional de qualidade, independente de suas características e deficiências.

Mas por outro lado também é necessário compreender que cada profissional tem seus próprios desafios a vencer e não podemos esquecer que vivemos em sociedade em que o preconceito está enraizado, ou seja, na minha prática como articuladora da inclusão eu compreendi que se queremos incluir os estudantes com deficiência precisamos olhar, ouvir e acolher todos que estão envolvidos no processo, desta forma nós, articuladores da inclusão, conseguiremos ser ouvidos e atendidos.

É um desafio imenso, tem dias que são difíceis, que tenho a impressão de que as coisas vão paralisar mas quando paro e começo a enxergar o quanto caminhamos, as parcerias estabelecidas com todos, o esforço de muitos em se permitirem vivenciar o novo, as profissionais e todos os estudantes aprendendo a conviver e respeitar as diferenças, mas acima de tudo estudantes da educação especial acessando o currículo e tendo lugar de fala é quando percebo que aceitei o desafio certo para mim e o quanto tem sido importante para todos.

Ciente de que estamos apenas no início de uma longa, tortuosa e desafiadora estrada para construirmos uma sociedade inclusiva, sigo nesta missão escolhida por mim, plantando sementinhas, colhendo alguns frutos no caminho certa de que muitos frutos se que darão a seu tempo.

Com amor e esperança  
PAEE xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

### **ANEXO 3 – NISIA FLORESTA, NARRATIVA 3**

Caros professores e professoras

Meu nome é XXXXXXX e sou professora de ensino fundamental I da rede municipal da cidade de São Paulo há 12 anos. Antes dessa experiência, atuei algum tempo em colégios particulares. Escrevo esta carta para compartilhar um pouco sobre minha visão acerca do ensino inclusivo.

O ensino inclusivo é tanto motivador quanto desafiador. A dinâmica escolar com todas as suas demandas e complexidades, requer mesmo grande empenho dos profissionais, além de muita dedicação e seriedade.

O meu próprio entendimento sobre educação inclusiva era muito restrito. Hoje compreendo a educação inclusiva numa perspectiva muito mais ampla, para além da inclusão dos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Educação inclusiva deve ser para todos os alunos, atendendo-os também em suas demandas e especificidades.

Pensar nessa perspectiva é ter um olhar para a nossa prática docente e perceber que temos muitas possibilidades e desafios. Possibilidades diversas como o trabalho em grupo, o aprender junto com o outro. Utilizar mesmo novas estratégias e metodologias, para que a aprendizagem ocorra para todos.

Por outro lado, o desafio de reconhecer que tais planejamentos e práticas requerem mudanças e disposição para aprender, se reavaliar e buscar capacitação para atuar como docente, pois a escola precisa a cada momento lidar com demandas variadas onde há dias que falta até mesmo o tempo para ensinar.

Em uma sociedade extremamente complexa e dinâmica, pensar em uma perspectiva inclusiva vai muito além do que acreditamos saber. Precisamos aprender a lidar com os estudantes e conosco mesmos. O desafio é diário, constante. Precisamos de políticas públicas eficazes, mais formações, recursos humanos, materiais, e principalmente organização do tempo para lidar com tantas questões.

Por outro lado, penso que mesmo com todos os desafios, é papel da escola, acolher e proporcionar uma educação de qualidade a todos. Ao mesmo tempo em que a educação inclusiva é desafiadora é também o que nos impulsiona, quando estamos dispostos a aprender. O trabalho sob a perspectiva de uma educação inclusiva traz

crescimento e qualidade a todos os envolvidos. Da minha parte tenho muito ainda a aprender sobre o assunto para melhorar minha prática e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos e o meu próprio crescimento profissional.

Atenciosamente  
XXXXXXXXXXXXXX

## ANEXO 4 – DORINA NOWILL, NARRATIVA 4

Diadema, 10 de Setembro de 2022.

Olá, Professores e Professoras!

Sou XXXXXXXXX, tenho 35 anos, sou Professora de Educação Básica Especial, no Centro de Atenção à Inclusão Social - CAIS, prefeitura de Diadema.

Estou muito feliz com o convite de escrever esta carta sobre práticas inclusivas. Antes de iniciar a escrita, refleti por alguns momentos sobre formas de registro, buscando despertar o interesse dos leitores para que eu pudesse contribuir positivamente. Neste momento, refleti e fiz uma analogia entre a escrita desta carta com a prática pedagógica, percebendo a importância do planejamento, do desenvolvimento de estratégias favoráveis ao acesso e a inclusão, objetivando contribuir com todos.

Vou relatar um pouco da minha trajetória e formação. Na infância, minha brincadeira simbólica preferida era “escolinha”, na qual eu projetava o desejo de ser professora. Através desta preferência ao fato das excelentes professoras que tive. De acordo com Vygotsky (2003), através das brincadeiras, a criança realiza projeções das atividades adultas inerentes à cultura em que está inserida, ensaiando futuros papéis e valores.

O desejo de ser professora foi ficando cada vez mais intenso. Em 2006, iniciei o curso de Pedagogia, no Centro Universitário Fundação Santo André. Concomitantemente à graduação, realizei o curso de Extensão Universitária em Pedagogia Hospitalar: “Atuação do Educador no Atendimento Pedagógico Domiciliário e Hospitalar”, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Participei de um Projeto de Iniciação Científica, que tinha como objetivo o apoio pedagógico a crianças em tratamento oncológico. Por meio da supervisão dos docentes, atendi um aluno/paciente em tratamento oncológico, com um tumor localizado numa região que gradualmente afetava sua audição. Este caso, despertou ainda mais meu interesse pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e motivou o desenvolvimento de um “kit” em parceria com uma colega, denominado “KIT ATELIÊ DO CONHECIMENTO”, gerando mais tarde, a publicação de um artigo. Este “KIT” foi

composto por inúmeros materiais que permitia aos alunos/pacientes ampliar o acesso em relação aos conteúdos escolares por meio de recursos concretos, como também de expressar de forma lúdica através da arte. Diante do contexto, passei a me motivar ainda mais pelos estudos, buscando repertórios de práticas e estratégias pedagógicas que pudessem contribuir com a ampliação de seu conhecimento acadêmico. Mas, acima de tudo, que pudessem fazer com que ele aprendesse de forma lúdica, prazerosa e divertida, buscando minimizar as dores, a saudade e o sofrimento decorrente do processo de internação, longe dos familiares, amigos e de sua escola de origem.

Em 2009, concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Em seguida, assumi alguns cargos em concursos públicos, vivenciando experiências significativas que exigiram engajamento e coragem. Transitei entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Também tive a oportunidade de atuar junto aos alunos surdos, tendo a LIBRAS como Língua de Instrução (1ª Língua) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Diante das demandas da dinâmica escolar, passei a realizar cursos e especializações para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. Concluí o curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, também realizei os cursos de pós-graduação em Educação Especial nas áreas da Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Atualmente, sou Professora de Educação Básica Especial - Deficiência Auditiva e Deficiência Visual, no Centro de Atenção à Inclusão Social - CAIS. O CAIS estabelece normas e fixa diretrizes para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, modalidade da Educação Básica, para o sistema de ensino municipal de Diadema. Os professores do CAIS atendem os alunos (público-alvo) com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem e Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, através dos seguintes serviços:

- Itinerância: consiste na ida dos professores de Educação Básica Especial até as escolas para observar, avaliar, realizar reuniões com as famílias, orientações à equipe escolar, dentre outras ações, visando contribuir com a inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação Especial - PAEE;

- Salas de Recursos de Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Estimulação (alunos até 3 anos de idade) e Transtorno

do Espectro Autista - TEA, lotadas no CAIS: atendem os alunos no contraturno escolar, buscando desenvolver estratégias e ampliar o acesso aos recursos que proporcionam a inclusão, participação e enriquecem o processo de escolarização dos estudantes;

- Salas de Recursos Descentralizadas, lotadas em 4 escolas de Ensino Fundamental I, do município: essas salas atendem os alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem, buscando favorecer com seu percurso de escolarização por meio de recursos e estratégias diversificadas.

- Serviço de Adaptação de Material Pedagógico - SAMPE: onde são confeccionados materiais conforme as especificidades de cada estudante PAEE para serem utilizados em sala de aula, conforme as orientações da professora itinerante;

- Serviço à Comunidade: atendimento aos munícipes, visando a inclusão destes cidadãos em diferentes contextos;

- Serviço de Formação: o qual oferece formações/cursos, oficinas, workshops referentes às diferentes demandas inerentes à Educação Especial Inclusiva.

Em 2022, estou atuando nos seguintes serviços: itinerância, Sala de Recursos Descentralizada e na Sala de Recursos de Deficiência Visual - CAIS.

Aproveito esta carta para relatar uma prática inclusiva realizada durante o serviço de itinerância. A prática foi sugerida para uma professora regente da turma Fase I. Nesta turma acompanho através do serviço de itinerância, em parceria com a equipe escolar, dois alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Um destes alunos tem demonstrado cada vez mais interesse na apropriação da rotina escolar. O outro aluno tem apresentado oscilações em seu comportamento, estereotípias motoras e resistência para trocar de ambientes. Diante do contexto, uma das estratégias inclusivas sugeridas refere-se ao desenvolvimento de uma “Rotina Visual” com imagens reais da turma e nome de cada atividade. Foi proposto tirar fotos da turma durante as atividades nos diferentes espaços da escola. Depois, as fotos foram impressas em tamanho ampliado, visando sua utilização por meio da exposição no varal da sala, podendo ser um recurso utilizado pela professora para atingir a atenção de todos os alunos. A antecipação das atividades auxiliou para minimizar as oscilações de comportamento do estudante com Transtorno do Espectro Autista, além de contribuir para a localização temporal/espacial de todos os estudantes, podendo ser um recurso utilizado para todos. Nota-se que, após a utilização da rotina com fotos, o aluno tem minimizado a resistência para trocar de atividade/espço e tem ampliado



sua intenção comunicativa, tentando verbalizar as atividades mostradas nas fotos. A rotina visual também contribuiu para ampliar sua atenção. Diariamente, ele aguarda a apresentação da rotina pela professora, se aproxima das fotos e aprecia analisá-las. Esta estratégia foi importante porque foi favorável para todos os estudantes, indo de encontro aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que busca eliminar as barreiras, permitindo o acesso de todos.

O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Descentralizada, destina-se aos alunos do 2º ao 5º Ano com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem, uma vez por semana, durante uma hora, no contraturno escolar.

Percebo que muitos dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Descentralizada demonstram insegurança e a autoestima fragilizada. Diante do contexto, busco ampliar o vínculo afetivo, além de identificar as habilidades destes alunos. Através de suas habilidades, tento ampliar seu repertório acadêmico por meio de estratégias em que o aluno consiga perceber seu potencial através de sua habilidade.

Muitos dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Descentralizada estão em processo de alfabetização. Por isso, busco despertar o interesse pela leitura e pela escrita, fazendo com que eles percebam que a aprendizagem pode ser realizada de forma lúdica e divertida. Também tento ofertar jogos e materiais que possam estimular as diferentes entradas sensoriais dos alunos. Por exemplo: Realizo uma prática para contribuir com o processo de alfabetização, a qual utilizo o critério de cor e manuseio de sino (de mesa/recepção) para potencializar a consciência fonológica, buscando ampliar as associações entre fonemas/grafemas. Os alunos recebem uma lousa mágica (mini quadro branco) com a sequência alfabética, com as consoantes expostas na cor azul e as vogais na cor vermelha. Em seguida, eu falo uma palavra, o aluno repete a palavra, e bate a mão no sino, conforme a quantidade de sílabas. No quadro branco, o aluno desenha quadrados na cor verde, de acordo com a quantidade de vezes que bateu no sino, ou seja, os quadrados representam a quantidade de sílabas (nota-se que, inicialmente, serão exploradas apenas palavras formadas por sílabas simples). Dentro de cada quadrado verde, o aluno acrescenta um traço azul e um traço vermelho. Assim, analisamos o som de cada sílaba e tentamos completar dentro de cada quadrado a consoante e a vogal correspondente.

Já realizei esta prática com alguns alunos e muitos deles demonstraram avanços em relação ao processo de alfabetização. Em abril de 2022, inicei esta prática

com uma aluna do 4ºAno que frequenta a Sala de Recursos Descentralizada (estava em transição da fase pré-silábica para a fase silábica). A aluna foi se interessando cada vez mais por esta prática. A mãe da aluna também foi orientada sobre a prática, sendo realizada também no contexto familiar. De forma gradativa, a aluna foi apresentando avanços e atualmente está lendo e escrevendo frases. Assim, é possível verificar a importância da parceria entre família/escola. Aos poucos a própria aluna está se reconhecendo como sujeito ativo de seu conhecimento. A professora da sala regular também foi desenvolvendo práticas para toda turma (na qual esta aluna está matriculada), fato que também colaborou de forma significativa para seu progresso.

Este ano, também estou atuando na Sala de Recursos de Deficiência Visual, a qual está localizada no CAIS, destinada para bebês (estimulação), crianças, jovens e adultos (matriculados na rede municipal) ou munícipes que apresentam Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira).

Os alunos frequentam os atendimentos no contraturno escolar, buscando oferecer diferentes recursos, materiais, intervenções, aprendizagem do braille, soroban, técnicas de orientação e Mobilidade (O.M.), exploração da máquina braille, reglete e punção, materiais táteis, manuseio de recursos tecnológicos, exploração do CCTV (Closed Circuit Television), recursos gráficos, softwares e programas como Dosvox. Quando necessário também realizamos a Avaliação Funcional da Visão, buscando verificar os materiais acessíveis aos estudantes como tipo de fonte da letra, tamanho, tipo de pauta ampliada, lápis (4B, 5B, 6B), contraste, dentre outros aspectos.

Em 2022, passei a atender uma aluna cega na Sala de Recursos de Deficiência Visual, matriculada no 3º Ano, a qual tem apresentado cada vez mais avanços em relação ao braille, soroban e as práticas de orientação e mobilidade.

Diante do contexto, temos realizado práticas para ampliar sua atenção, seu interesse pela leitura e percepção tátil/refinamento tátil. Vou relatar uma prática de leitura utilizando a Caixa Surpresa/Caixa Sensorial. Inicialmente realizei a leitura compartilhada com a aluna de um livro em braille com a temática “animais”. Em seguida, manuseamos a Caixa Surpresa por meio da exploração tátil dos animais inerentes à história explorada (brinquedos), tendo que identificá-los. Após a identificação tátil dos animais, a aluna fez uma lista com o nome de cada um, utilizando a máquina braille para os registros. Depois, realizamos a leitura, análise e correções sobre os registros, buscando potencializar a apropriação dos pontos em braille,

sobretudo quanto as letras que apresentam pontos “espelhados”, como a letra “D” (pontos 1, 4 e 5) e a letra “F” (pontos 1,2 e 4) e ampliação das sílabas complexas.

Em seguida, espalhei alguns dos animais (brinquedos explorados) pelos espaços do CAIS e dei dicas verbais sobre os locais onde os animais estavam posicionados, visando que a aluna pudesse se locomover pelos espaços, utilizando a bengala, buscando potencializar as técnicas referentes à orientação e mobilidade como: Proteção superior; Proteção inferior; Rastreamento com as mãos; Familiarização - Método Perímetro e Método dos Cruzamentos, dentre outras técnicas.

As práticas desenvolvidas em Sala de Recursos buscam contribuir com as possibilidades de acesso e inclusão do estudante no ambiente escolar e em diferentes contextos, contribuindo para superar as barreiras, fortalecendo sua identidade, participação e autonomia.

A ludicidade, a curiosidade, a imaginação têm impulsionado o desejo da aluna em aprender cada vez mais. A parceria com a professora itinerante da aluna, a professora da sala regular, equipe escolar e família também tem sido imprescindível para seus avanços em diferentes aspectos.

Mas, sei que diariamente, todos nós, professores enfrentamos muitos desafios, como o número excessivo de demandas, a falta de recursos, falta de estruturas arquitetônicas adequadas, a falta de investimento em formação, a falta de tempo para planejamentos, falta de tempo para as reuniões entre os profissionais da Educação Especial Inclusiva e equipe escolar (gestores, coordenação, professores, funcionários, pais e comunidade), buscando momentos para ampliar as informações, vivências, estratégias e estudos de casos. Outro desafio consiste no fortalecimento e efetivação das políticas públicas.

O fortalecimento das parcerias entre equipe escolar, educação especial inclusiva, família e especialistas clínicos, também são essenciais para compreensão de cada caso e favoráveis para o seu processo de escolarização.

Ante o exposto, ao longo da minha trajetória e da oportunidade de exercer diferentes funções, migrando pela Educação Infantil e Ensino Fundamental tanto no contexto escolar (“chão da sala de aula”) quanto nas Salas de Recursos, quero deixar registrado nesta carta, que apesar dos inúmeros desafios, às práticas inclusivas são importantes para todos os estudantes. Estas práticas estão inerentes ao processo de “ensinagem”, o qual é dinâmico e acaba sendo ressignificado constantemente, pois

cada aluno permite uma nova experiência. A interação com o aluno, professor da sala regular/equipe escolar, professores da Educação Especial Inclusiva e família agregam intensamente minha prática, mostrando que o trabalho em parceria fortalece todos os envolvidos.

Percebo também que a afetividade na relação professor-aluno/ aluno-professor é um eixo norteador durante o processo de escolarização. Acredito que o processo ensino-aprendizagem consiste em um ciclo de afetividade que impulsiona minhas energias, buscando enriquecer meu conhecimento, práticas pedagógicas e mediações, visando também poder afetá-los de forma significativa, contribuindo com suas potencialidades, autonomia, autoestima, desenvolvimento de valores e processo de escolarização, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Também me esforço para participar de cursos, grupos de estudo, simpósios, dentre outros mecanismos que contribuam para minha formação continuada, para me tornar uma professora multiplicadora de ferramentas pedagógicas inclusivas, buscando colaborar com a sociedade e com a efetivação de políticas públicas, favoráveis à equidade social através da construção de uma educação plural que respeite as singularidades de todos.

Um cordial abraço!

Professora XXXXXXXX.

## **ANEXO 5 – MARIA MONTESSORI, NARRATIVA 5**

Olá sou uma professora atualmente responsável por um 2 ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Santo André em minha sala tem 30 alunos, 17 meninas e os restante de meninos, tenho dois alunos com diagnósticos o aluno A. com mielomeningocele que está utilizando cadeiras de rodas, porém a mãe insiste que ele tenha que andar de andador pelo Escola, já até levou e fica SRM, isso a Escola é grande e esse ano recebeu a sala de recurso e A. é atendido uma vez por semana nessa sala, como ele vem de transporte da prefeitura ele ficou no horário das 12h até às 13h e já fica para aula no período da tarde, o problema é que A. não se alimenta na Escola, mas segundo a responsável isso não faz mal a ele e não preciso me preocupar, nos outros dias A. chega de transporte por volta das 13h20 mesmo morando da rua de cima da Escola, ele não consegue chegar no horário, pois o transporte pega outras crianças também. Então como recebemos os alunos na quadra, até chegar na sala e se ajeitarem, quase sempre é o momento em que trazer A. ele tem um auxiliar de apoio que pega ele no transporte e também os leva para da sala de aula para os outros espaços da Escola, como refeitório, informática, quadra e parque, ele sai da cadeira e se locomove bem de joelhos, começou a utilizar joelheiras, pois como não sendo as pernas, um machucado pode se tornar grave e ele nem perceber, por isso o cuidado, as trocas são feitas pelos auxiliares, de 3 a 4 trocas por tarde, as vezes as trocas são feitas antes do horário previsto porque vaza A. visualiza que vazou me avisa e eu peço para chamar o auxiliar de apoio especial porque eles não ficam na sala e sim na Escola se necessitar é só chamar. A. consegue empurrar a cadeira do corredor da saída da sala até a rampa de acesso aos outros locais da Escola.

## **ANEXO 6 – ARMANDA ÁLVARO, NARRATIVA 6**

### **CARTA PEDAGÓGICA**

Sou XXXXXX, 41 anos, mãe de dois filhos: XXXX -17 anos e XXXXX – 6 anos, sou professora desde 2002 tendo a primeira formação no Magistério (Curso Normal Superior) e a segunda em Pedagogia no ano de 2010. Sou pós graduada em Ludo pedagogia, Arteterapia, Educação Especial com ênfase em múltiplas deficiências, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade.

Iniciei minha jornada Pedagógica no ano de 2005 em escola pública da rede de Mauá- SP, na Educação Infantil, sendo professora contratada e eventual, no ano de 2010 tive a oportunidade de realizar dois concursos na rede de Mauá e SP e graças a Deus conquistei os dois cargos de Professora efetiva.

Desde 2005 no meu primeiro ano na Educação, os alunos de inclusão estão presentes em minha vida, o primeiro foi o Guilherme na pré – escola (5 anos), com diagnóstico de D.I , onde adquiriu pela falta de oxigênio no parto, ele apresentava dificuldade motora, (hipertonia), raciocínio lento para português, apresentava muita facilidade em matemática e amava estar na escola. Após este contato com a inclusão, na maioria dos anos seguintes tive contato direto com a inclusão: Espectro Autista em suas diversas manifestações do leve ao severo, Síndrome de Down, Deficiência múltiplas, alunos em investigação entre outros.

No meu ponto de vista a Inclusão é importante, porém necessita de políticas estabelecidas e condições pedagógicas para que os alunos x professores x escola tenham o suporte necessário para que de fato se efetive e seja real.

Se não houver condições mínimas, o ensino será abalado, pois a cada dia aumentam os alunos com deficiências nas escolas, pois é direito de todos frequentarem, mas sem políticas educacionais de suporte ao aluno com deficiências, os demais alunos terão sua aprendizagem prejudicada, pois não estão preparados para as Estereotipias dos alunos, onde por muitas vezes desvirtua a concentração e atenção da sala, afetando na aprendizagem.

O que tem se evidenciado na Educação, são alguns professores que incessantemente vem buscando aprimoramento profissional para que todos os alunos sejam contemplados em sua aprendizagem.

Acredito que todos tem direito e conquistam o saber ou a parcela que lhe cabe alcançar, para isto a rede de aprendizagem e políticas educacionais educativas precisam ser ampliadas e ter aberturas de novos horizontes para que de fato se torne real e efetiva.

Desde já agradeço a atenção,

XXXXXXX

## ANEXO 7 – ELZA FREIRE, NARRATIVA 7

Prezados colegas educadores.

Início a carta fazendo a minha autodescrição, sou uma mulher de meia idade, com 55 anos, sou baixa, acima do peso, sou branca, olhos e cabelos castanhos, com fios brancos, meus cabelos estão no ombro, com corte todo desfiado, estou vestida com calça preta de moletom e camiseta branca, nesse exato momento estou em minha casa, sentada em uma cadeira branca na sala, com fundo branco e um sofá marrom.

Por que iniciei fazendo a minha carta com autodescrição? Acredito que assim ficaremos mais próximos, e por exercitar uma pratica que lentamente vem sendo inserida nos meios de comunicação, a sociedade está se tornando inclusiva, dando acesso a todos participarem, porém ainda estamos aprendendo.

Quando você compreende que a inclusão está fundamentada nos Direitos Humanos, e é necessário um novo paradigma para que aconteçam as mudanças estruturais dentro e fora da escola, se torna mais claro o nosso papel do professor. A escola em uma concepção do modelo social da deficiência irá propor um currículo acessível a todos, não sendo necessário o aluno ser julgado que não está acompanhado a atividade, pois caberá a nós propor atividades que possibilitem que todos as realizem, isso não significa dar atividade fáceis a todos ou dar atividade diferenciada ao aluno com deficiência, mas sim, planejar com diferentes estratégias e linguagens.

Pensar no modelo social da deficiência, me faz buscar um pouco da história da pessoa com deficiência na sociedade, e a minha história como educadora. Eu iniciei em sala de aula no final da década de 80, a concepção era no modelo médico, a pessoa com deficiência deveria estar fora da sociedade, em escolas especializadas ou em classe especial, tínhamos escolas categorizadas somente para deficientes intelectuais, outras somente para deficiente físico, o que tangia era a especialidade, ou seja, o sujeito era visto primeiro a sua deficiência, considerado que deveria se reabilitar para depois ir para sociedade, alguns conseguiam, outros ficavam institucionalizado até a morte, uma vida resumida em fabricar objetos os quais muitas



vezes eles não sabiam o destino , e o uso daqueles objetos fabricados nas oficinas abrigadas.

Eu fui professora em escola especializada para deficientes físicos, trabalhei na AACD, no Lar Escola São Francisco, trabalhei também na ADID, uma escola para pessoas com síndrome de down. Na AACD e no Lar Escola São Francisco os alunos eram avaliados anualmente e se decidia se poderia ser mantido no setor escolar, pois o objetivo final, ao chegar na 4ªsérie, era encaminhados para a “integração” em escola regular, e os que não eram aprovados, eram desligados, com a opção de irem para casa ou buscar outra Instituição, a qual muitas vezes era difícil de encontrar. Na ADID o aluno era atendido desde a primeira infância até a vida adulta, porém não tinha currículo do MEC, os agrupamentos eram feitos de acordo com faixa etária e avaliação pedagógica, era um ensino informal. Também fui professora em classe especial, na Escola Experimental da Lapa, tínhamos salas especiais da pre escola até a antiga 8º série. Os alunos ficavam separados para aprender, o máximo que experimentavam enquanto alunos daqueles espaços era participar da hora do recreio junto com alunos da sala regular, porém como a escola reproduzia que eles eram diferentes, necessitavam de estar distante, dificilmente a hora do recreio sustentava uma relação inclusiva para que eles pudessem participar.

Ao olhar para dentro das escolas, ainda temos marca desse modelo médico da deficiência, escutamos “não é convidada para a festa porque é autista, ou pede esmola porque é cadeirante e não consegue trabalhar, não consegue acompanhar a turma porque é surda, deficiente intelectual, cega, ou seja as afirmações centram os problemas nos indivíduos, desconsiderando as mudanças contextuais que favorecem sua participação em igualdade de condições

Um dos teóricos do modelo social, Mike Oliver ( 1981,p29) considerou o paradigma médico como uma tragédia pessoal, ao localizar os problemas no indivíduo. Um modelo que reforça um sistema capitalista por manter inquestionáveis a organização do trabalho e a distribuição desigual dos recursos materiais e sociais

Destaco as palavras Geisa Book e Adriano Nuerberg|(2018);

Adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias

pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência. Enfim, quando na escola há vigência dessa concepção e a aprendizagem não se efetiva, o fato de o estudante ser detentor de um diagnóstico de deficiência é percebido como um problema individual, passível de medicalização, e a família deve resolver com os seus meios. Por outro lado, quando a aprendizagem ocorre, ele é um “vitorioso” que superou todos os obstáculos, ultrapassou os limites de sua deficiência. (BOCK; NUERNBERG, 2018, p. 2.).

Hoje atuo em duas prefeituras, em sala de recurso, na prefeitura de São Paulo, a sala de recurso está na escola regular, os alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades são atendidos no contraturno, meu papel é articular com os professores da sala regular o planejamento e a execução do plano individualizado desses alunos, na prefeitura de Diadema a sala de recurso está fora da escola regular, um ambiente exclusivo para os alunos com deficiência, há salas por especialidade, eu sou responsável por atender alunos autistas. Não tenho articulação com o professor da sala regular e nem acesso ao planejamento dos mesmos.

Para encerrar a minha carta me coloco dentro dos mesmo desafios que muitos de vocês enfrentam, mas se pensarmos que posição política e que relação humana queremos, com certeza facilitará as nossas escolhas.

Um abraço .

XXXXXXXXXXXXXX

## ANEXO 8 – ANÁLIA FRANCO, NARRATIVA 8

São Bernardo do Campo, setembro de 2022.

Aos professores do ensino regular,

Há tempos que a reflexão do seu papel na sala de aula se faz presente em grandes ou pequenos encontros pedagógicos.

Por todo esse período, houve tentativas de lhe fazer pensar sobre isso a fim de que percebesse o quão prejudicial é sua postura em relação aos alunos com deficiência.

É fato que o professor vive se reinventando! No entanto, quando se trata do acolhimento, da aceitação e do fazer pedagógico para esse público específico, a resistência às mudanças são muitas!

Penso que isso tudo é por conta da concepção que cada de vocês tem sobre a deficiência e sobre a aprendizagem dessas pessoas.

Gostaria, portanto, de pedir aqui uma chance de mostrar-lhes, que todos que adentram a sua sala de aula, podem aprender e tem esse direito. Todos precisam sair dessa sala ao final do ano, melhores do que chegaram!

Imaginem só, nós adultos num agrupamento durante cinco horas, onde a referência fala outra língua, a qual não entendemos, bem como nos ignora, apenas dirigindo-se a nós, na entrada e na saída para nos cumprimentar. Qual seria nosso comportamento? Certamente dentro das condições de cada um, sabemos que não seria dos melhores, não é? E se ainda pensarmos numa pessoa com Deficiência Múltipla, com prejuízo na locomoção e prejuízos sensoriais, imagine o quão cruel seria!

Vejo isso acontecer muitas e muitas vezes!

A inclusão é possível sim, mesmo com todos os percalços existentes no chão da escola!

Saibam que a falta de estrutura, que muitos profissionais justificam, nunca foi o motivo real. Há experiências inclusivas maravilhosas em locais sem as mínimas condições e experiências desastrosas em espaços ricos na estrutura e apoios.

O que faz dar certo? Eu digo:

É olhar para essa criança com o mesmo olhar que você tem pelos outros alunos!

É acreditar no processo de aprendizagem!

É buscar alternativas!

É querer fazer, sabendo que na prática existirá erros e acertos!

É querer colocar em prática tudo que você aprendeu nas formações que faz.

Portanto, pense nisso!

Olhe nos olhos dos teus alunos! Busque experiências que deram certo e assim você poderá perceber que a maior dificuldade pode estar em você.

Você de fato, soube ensinar essa criança? Buscou alternativas? Pensou em estratégias melhores? Buscou ajuda de outros profissionais, ou apenas se conformou e reclamou culpabilizando a criança e suas condições?

Espero que com essas reflexões eu possa colaborar para uma transformação!

Um abraço,  
Professora de Educação Especial

## **ANEXO 9 – DORINA NOWILL, RESPOSTA 1**

### **Resposta da Carta sobre Ensino Inclusivo**

Ao ler a carta da professora é possível notar que ao longo de sua trajetória profissional, ela vivenciou algumas experiências referentes ao ensino inclusivo. Diante do contexto, o que mais me chamou a atenção sobre o ensino inclusivo foi o relato sobre a experiência de ter um aluno com Diagnóstico de Deficiência Intelectual, o qual amava estar na escola.

O fato do aluno amar estar neste ambiente, mostra o quanto a escola pode ser um local inclusivo que contribui para a socialização, comunicação, desenvolvimento de habilidades, aspecto cognitivo, afetivo, dentre outros elementos tão importantes para o processo de escolarização e evolução humana.

No entanto, fiquei curiosa para saber sobre as estratégias, materiais e mediações que foram realizadas nesta escola (com esta turma), pois certamente foram enriquecedoras e significativas não apenas para este aluno, mas para todos, contribuindo para a construção de um espaço inclusivo onde todos os sujeitos se sentiram acolhidos e vivenciaram o respeito pela diversidade humana.

Durante a leitura da carta também é possível verificar que a professora relata sobre alguns desafios enfrentados em relação ao ensino inclusivo, como por exemplo, a efetivação das políticas públicas educacionais e a busca pelo aprimoramento profissional dos professores.

Percebo que diariamente, enfrentamos as barreiras arquitetônicas, procedimentais e atitudinais para superar os desafios do ensino inclusivo, mas certamente ao ler que o aluno com Diagnóstico de Deficiência Intelectual amava frequentar a escola, isto mostra que, apesar dos desafios é possível que a escola seja um espaço inclusivo que respeita as singularidades de cada sujeito e a diversidade humana em busca do desenvolvimento de cidadãos críticos, participativos e da construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Grata pela apreciação da carta.

Professora XXXXXXXXXX

## **ANEXO 10 – ARMANDA ÁLVARO, RESPOSTA 2**

### **CARTA**

Como professora, sempre acreditei que a aprendizagem é possível para todos de acordo com seus limites e especificidades.

A inclusão atual como está instituída possui falhas, com certeza, que necessitam ser modificadas e aperfeiçoada, porém ela continua possível e se for feita um dia de cada vez, vemos um resultado positivo no final deste processo.

Trabalho com crianças na igreja desde meus quatorze anos, então desde cedo descobri que o ser humano mesmo que esteja em um grupo não é igual um ao outro, na sala de aula temos um grupo heterogêneo, onde devemos respeitar o limite de cada um, desta forma o ambiente fica mais leve e alcançamos a aprendizagem.

Quando recebo um aluno com deficiência na sala, em algum momento, de preferência antes do início letivo do educando, sem a presença do dele, converso com os demais, explicando qual a deficiência, quais as possíveis atitudes que o aluno poderá ter, quais atitudes devemos ter e acima de tudo explico que eles são iguais a nós com a especificidade de sua deficiência.

Quando o aluno chega na sala é recebido e acolhido por todos e o aluno com deficiência entende que faz parte do grupo sala e sua atitude é boa ou bem amenizada, quando entra em crise.

Quanto a aprendizagem deste aluno, sempre começo o fazendo se entender e reconhecer-se como pessoa igual a todos da sala. É um processo as vezes demorado, pois estes alunos, chegam em salas rotulados ou até mesmo estigmatizados por seus comportamentos. Neste processo é primordial criarmos vínculo afetivo com o educando, pois assim ele tem confiança em seu professor e o início da aprendizagem se torna efetiva.

Quanto a atividades é importante que eles tenham as mesmas que os demais com adequações e se a deficiência não permite que ele consiga realizar é importante dar igual a de todos e atividade diferenciada para que a criança se desenvolva e realize.

A minha estratégia, sempre foi tratar todos da melhor maneira possível, dando acolhimento para que se sintam valorizados, amados e muito estudado, aperfeiçoamento. Acredito que o profissional da educação precisa se aperfeiçoar a

cada dia para saber lidar com todos em sala de aula, independente de deficiência ou não.

Ajuda é sempre bem-vinda, pois mesmo amando o que fazemos, o trabalho em sala com 30 alunos incluindo aluno com deficiência é árduo, puxado e muitas vezes cansativo, pois somos seres humanos comum, dando conta da aprendizagem, comportamento e educação de todos em sala de aula.

Nunca irei me conformar com o atual quadro da Educação inclusiva em nosso país, existem muitas falhas, muita falta de conhecimento que vem de cima, onde acham que a inclusão é fácil, colocando o aluno na escola sem o mínimo de condições do educando e da família. Acredito que para o aluno de inclusão ser inserido na escola, necessitaria ser comprovado pela família que o aluno está tendo acompanhamento médico, sendo medicado se necessário e as instituições terem a liberdade de chamar os pais para retirar os alunos em caso de crise, pois em muitos momentos de crise, alguns alunos são riscos para eles mesmos e para o próximo.

Alguns alunos com inclusão com horário reduzido, tenho certeza que teriam um melhor desenvolvimento e uma melhor socialização. Não culpo as crianças e sim quem não luta por melhores condições de vida para a criança com deficiência.

## ANEXO 11 – ELZA FREIRE, RESPOSTA 3

São Paulo, outubro de 2022

Prezada colega , tudo bem?

Eu sou professora da rede da Prefeitura de São Paulo e da rede da prefeitura de Diadema, atuo em sala de recursos. Recebi sua carta, você mencionou que tem 30 alunos, e atua no segundo ano do fundamental 1. Nesse grupo de 30 alunos, você tem dois alunos com diagnóstico de deficiência, porém só mencionou um, o aluno A, com mielomenigocele.

Acredito entre seus escritos o que mais me chamou atenção, considerando o ensino de uma escola inclusiva, foi o cuidado que devemos ter além do currículo de sala de aula, você descreveu como o aluno chega, como ele é orientado em sua mobilidade pela escola, a necessidade da trocas das joelheiras e ainda a questão da alimentação, o aluno não se alimenta na escola, e a mãe o mantém assim, afirmando que não faz a ele. Isso me faz pensar o que as famílias podem fazer, para manter seus filhos na escola.

A escola inclusiva trouxe vários desafios para nós professores, para os gestores e a equipe escolar como um todo, mas tenho visitado muitos trabalhos e leituras que retratam os dizeres pedagógicos, a questão da avaliação, do planejamento baseado no desenho universal para aprendizagem, mas pouco se fala desse cuidado que você mencionou, e o quanto é importante no dia a dia da escola.

O professor ao receber um aluno PAEE, tem a função de identificar as barreiras que impedem o aluno de acessar o currículo, e muitas vezes identificamos somente as barreiras metodológica, instrumentais ou as arquitetônicas, não mensuramos para identificar as barreiras atitudinais, as barreiras que trata dos relacionamentos.

Prezada professora obrigada pela carta, e por contribuir para minhas reflexões as práticas inclusivas.

Forte abraço.

XXXXXXX