

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

**Isabela Berti Foganholo**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DUA NOS PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM INCLUSIVOS: EM PERSPECTIVA O  
PLANEJAMENTO DE ENSINO SEMANAL**

**São Caetano do Sul  
2022**

**ISABELA BERTI FOGANHOLO**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DUA NOS PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM INCLUSIVOS: EM PERSPECTIVA O  
PLANEJAMENTO DE ENSINO SEMANAL**

**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  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Foganholo, Isabela Berti

As contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos: em perspectiva o planejamento de ensino semanal. / Isabela Berti Foganholo. – 2022.  
151 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders.  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul,  
2022.

1. Educação Inclusiva. 2. Abordagem Curricular Acessível. 3. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). 4. Formação de professores. 5. Planejamento de Ensino Inclusivo. I. Título. 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  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 22/02/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

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

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

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (UNITAU)

*Dedico este estudo a TODOS  
os profissionais da Educação,  
principalmente os que atuam na  
Educação Infantil que, assim como eu,  
acreditam que a EDUCAÇÃO  
é a PORTA para um mundo melhor  
e consideram a práxis  
pedagógica uma JANELA  
importante neste  
processo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me conduziu até aqui, me oportunizando a vida e a saúde novamente, além de oferecer sabedoria e discernimento de forma a guiar e iluminar os meus caminhos depois de todos os desafios enfrentados.

Em segundo lugar, aos meus queridos e amados pais, Valter (*in memorian*) e Ione, pois sem a união dos dois eu não existiria e este momento não seria possível. Sou infinitamente grata por tudo que vivi ao lado deles, pelo exemplo de união, humildade, dignidade, perseverança e superação que foram para mim. Em especial, ao meu querido e amado pai (*in memorian*), que me incentivou e deu total apoio para continuar estudando e seguindo em frente na busca por meus ideais, o que me permitiu chegar até aqui. E como não poderia faltar, minha querida e amada mãe, que me acolheu nos momentos mais difíceis de choro e angústia, sempre com palavras sábias de uma mulher virtuosa.

Ao meu querido e amado esposo João Eduardo, companheiro e amigo, por estar ao meu lado, me incentivar nos estudos, compreender minhas longas horas de dedicação a esta pesquisa, por entender as ausências necessárias e aguentar os meus “chiliques” e “surtadas” de medo e insegurança.

À minha irmã Patrícia, que esteve ao meu lado dando força e motivação a seguir em frente.

Ao meu querido terapeuta e psicólogo Edilson, que esteve ao meu lado nesta caminhada ouvindo minhas angústias, dificuldades e também aplaudindo as minhas vitórias, que ajudou muito a cuidar do meu emocional abalado com a perda do meu pai e por ter sido internada na UTI com COVID por 15 dias. Obrigada por me dar um “empurrão” e sempre motivar com palavras certas.

Às minhas queridas amigas e professoras, colegas de trabalho, por serem exemplos de profissionalismo e acreditarem, como eu, que a educação pode ser a única porta de acesso aos conhecimentos para nossos aprendizes, não só os científicos, mas tantos outros conhecimentos necessários para a vida; e também pelo tanto que contribuíram, com suas experiências, para a minha pesquisa.

À querida Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Elizabete Cristina Costa-Renders, pela paciência, pelo carinho, competência e incentivo ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, por toda confiança depositada em mim, desde o início de nossas discussões para a escolha do foco da minha pesquisa até à conclusão deste sonho, aqui materializado, e pela

persistência neste período de conclusão do trabalho. Saiba que aprendi e cresci muito com ela. Agradeço imensamente pelas excelentes orientações, suas falas assertivas, seu olhar generoso, suas pesquisas acadêmicas e seu profissionalismo, que juntos guiaram e forjaram essa pesquisa.

Gratidão a TODOS do Grupo de Pesquisa ACESSI: “Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva”, por termos crescido tanto neste último ano, vocês foram e serão para mim o apoio na luta por uma sociedade mais inclusiva, que respeite e considere cada ser humano em suas singularidades. Obrigada a todos deste maravilhoso grupo de pesquisa pelas reuniões que fomentavam reflexões e acrescentavam contribuições fundamentais a esta pesquisa.

Aos meus amigos da turma de mestrado 2020, obrigada por terem entrado para ficar em minha vida, vocês foram essenciais na labuta diária dos estudos. A caminhada foi árdua, mas vencemos!

Aos professores do PPGE, por me proporcionarem o conhecimento no processo de formação, em especial às professoras Dr.<sup>a</sup> Ana Silvia Moço Aparício e Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Ramos Andrade, que estiveram ao meu lado dando força, apoio e incentivo no momento mais difícil que passei durante o mestrado, com a perda do meu querido pai. Agradeço também à querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suelene Regina Donola Mendonça, da UNITAU, pelas contribuições que aprimoraram e enriqueceram minha pesquisa.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, em particular minha querida amiga Denise, um ser humano maravilhoso que sempre muito prontamente me ajudou com todas as orientações e se tornou uma pessoa fundamental neste processo.

Às minhas admiráveis professoras participantes desta pesquisa, que de imediato atenderam ao meu convite e disponibilizaram seu tempo tão restrito à conclusão de suas etapas, partilhando seus conhecimentos e vivências pessoais e profissionais, cooperando na composição do coração deste trabalho. Sem vocês ele não existiria. Minha eterna gratidão!

E, por fim, mas não menos importante, agradeço-me por ter perseverado no mestrado, mesmo diante de tantas adversidades, angústias e sofrimento, e mais, agradeço-me por toda garra, pois mesmo diante dos percalços vividos em paralelo aos estudos, e não foram poucos, cheguei até aqui, EU VENCI!



“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(FREIRE, 2015)

## RESUMO

Tendo em perspectiva a superação do ensino tradicional e das práticas monoculturais na escola, com o enfrentamento das barreiras presentes nos diferentes contextos do ensino, garantir o acesso e a permanência de todos os aprendizes tem sido um desafio nas escolas brasileiras. É necessário que os professores reflitam sobre suas práticas, a fim de se planejarem através de uma abordagem curricular flexível e acessível que possa fazer a diferença no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Nesse cenário se coloca a pergunta investigativa: Como aprimorar o ensino inclusivo seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Propõe-se como objeto de estudo o planejamento de ensino semanal utilizado por algumas escolas na região do grande ABC paulista. Delimitou-se como objetivo geral compreender como o DUA pode contribuir para a eliminação de barreiras nos processos do ensino e aprendizagem numa escola inclusiva. Como objetivos específicos foram: (1) Identificar, juntamente com as professoras da Educação Infantil, as barreiras enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem cotidianos na escola; (2) Aplicar os princípios do DUA no planejamento do ensino inclusivo; (3) Construir coletiva e colaborativamente um objeto de aprendizagem inclusivo com base no DUA. Partindo dos objetivos apresentados, metodologicamente, combina a pesquisa narrativa e a pesquisa de desenvolvimento, em que se problematiza o planejamento de ensino semanal. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de natureza aplicada e intervencionista. Com base nas experiências das professoras, busca-se recolher os desafios enfrentados nos processos de inclusão escolar, oportunizando a escuta das narrativas de suas experiências e reflexão sobre elas. A pesquisa de desenvolvimento teve como perspectiva a constituição de material documentário de forma colaborativa sobre a inclusão escolar e o desenvolvimento de planos de aula inclusivos. Como resultado obteve-se a aplicabilidade da abordagem curricular acessível e flexível nos planejamentos de ensino semanal, buscando atender às necessidades e especificidades dos aprendizes. As etapas desta pesquisa envolveram a análise, reflexão, discussão e validação do objeto de aprendizagem inclusivo. Por meio desses procedimentos, chegou-se ao seguinte produto educacional: um planejamento de ensino que oportuniza os múltiplos meios de envolvimento, ação e expressão e engajamento dos aprendizes. Trata-se de um “Planejamento Pedagógico de Ensino Inclusivo com base nos princípios do DUA”, como um objeto de aprendizagem que apoia os professores na elaboração de planejamentos de ensino inclusivos. Este instrumento será disponibilizado numa versão digital e integra-se a ele um processo formativo para os professores.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Abordagem Curricular Acessível. Desenho Universal para Aprendizagem. Formação de professores. Planejamento de Ensino Inclusivo.

## ABSTRACT

With a view to overcoming traditional teaching and monocultural practices at school, with the confrontation of barriers present in different educational contexts, ensuring access and permanence for all apprentices has been a challenge in Brazilian schools. It is necessary for teachers to reflect on their practices in order to plan through a flexible and accessible curriculum approach that can make a difference in the development of their learners' learning. In this scenario, the investigative question arises: How to improve inclusive education following the principles of Universal Design for Learning? It is proposed as an object of study the weekly teaching plan used by some schools in the greater ABC region of São Paulo. The general objective was to understand how the UDL can contribute to the elimination of barriers in the teaching and learning processes in an inclusive school. The specific objectives were: (1) To identify, together with the Early Childhood teachers, the barriers faced in the daily teaching and learning processes at school; (2) Apply the principles of UDL in the planning of inclusive education; (3) Build collective and collaboratively an inclusive learning object based on UDL. Based on the presented objectives, methodologically, it combines narrative research and development research in which weekly teaching planning is problematized. This is a field research with a qualitative approach, applied and interventionist in nature. Based on the experiences of the teachers, it seeks to collect the challenges faced in the processes of school inclusion, providing opportunities for listening to the narratives of their experiences and reflecting on them. The development research had as perspective the constitution of documentary material in a collaborative way about school inclusion and the development of inclusive lesson plans. As a result, we obtained the applicability of the accessible and flexible curriculum approach in weekly teaching plans, seeking to meet the needs and specificities of learners. The steps of this research involved the analysis, reflection, discussion and validation of the inclusive learning object. Through these procedures, the following educational product was arrived at: a teaching plan that provides opportunities for the multiple means of involvement, action, expression and engagement of learners. It is a "Pedagogical Planning for Inclusive Education based on the principles of the UDL", as a learning object that supports teachers in the elaboration of inclusive teaching plans. This instrument will be made available in a digital version and a training process for teachers will be integrated into it.

**Keywords:** Inclusive education. Accessible Curriculum Approach. Universal Design for Learning. Teacher training. Inclusive Education Planning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Direitos de Aprendizagem .....	64
Figura 2 - Campos de Experiências.....	66
Figura 3 – Os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências .....	71
Figura 4 – O Grande ABC paulista .....	93
Figura 5 - Barreiras e desafios no processo de ensino inclusivo .....	104
Figura 6 - Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem .....	109
Figura 7 - Rodas de conversa e ciclos de validação do produto .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas.....	73
Quadro 2 – Inventário DUA .....	82
Quadro 3 – Etapas e procedimentos da pesquisa.....	99
Quadro 4 – Roteiro para reflexão e discussão com os professores e professoras .	132

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados da Educação Infantil das escolas públicas municipais do Grande ABC paulista .....	93
Tabela 2 - Matrículas Iniciais na Educação Infantil (Creche e Pré-escola) na Rede Pública Municipal Censo Escolar 2021- Resultados Preliminares .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
CAST	Center for Applied Special Technologies / Centro para Tecnologias Especiais Aplicadas
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDL	Universal Design for Learning
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	33
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	41
<b>2 CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS: EM PERSPECTIVA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	46
2.1 Marco regulatório da educação inclusiva.....	46
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	51
2.3 A necessária eliminação das monoculturas na escola.....	52
2.4 Os fundamentos para o planejamento de ensino na Educação Infantil.....	62
<b>3 AS PESQUISAS SOBRE O DUA NO BRASIL</b> .....	72
<b>4 OS PRINCÍPIOS DO DUA COMO SUPORTE PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO INCLUSIVO</b> .....	77
4.1 A proposta do desenho universal para o ensino.....	77
4.2 Planejamento e antecipação: aproximações com o desenho universal para a aprendizagem na escola e o ensino inclusivo.....	80
4.2.1 O planejamento de ensino numa escola inclusiva.....	83
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	88
5.1 Opção metodológica.....	88
5.2 Aspectos Legais e Éticos.....	91
5.3 Campo de pesquisa.....	92
5.4 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	94
5.5 O planejamento de ensino semanal no contexto da educação infantil.....	96
5.6 Etapas e instrumentos de pesquisa.....	98
<b>6 O PERCURSO INVESTIGATIVO E SEUS RESULTADOS</b> .....	102
6.1 As entrevistas e rodas de conversa com as professoras: dos desafios à construção do planejamento de ensino semanal com base no DUA.....	102



6.1.1 As entrevistas narrativas.....	103
6.1.2 As rodas de conversa .....	104
6.1.2.1 A primeira roda de conversa.....	104
6.1.2.2 A segunda roda de conversa.....	121
6.1.2.3 A terceira roda de conversa.....	123
6.2 O que segue conosco depois desta pesquisa .....	126
<b>7 PRODUTO FINAL: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE ENSINO INCLUSIVO COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO DUA.....</b>	<b>130</b>
7.1 Título do produto.....	130
7.2 Público-alvo .....	131
7.3 Local de aplicação do produto .....	131
7.4 Base teórica do produto .....	131
7.5 Descrição do produto .....	131
7.6 Objetivos do produto .....	131
7.7 Conteúdos .....	132
7.7.1 Roteiro reflexivo .....	132
7.7.2 Planos de aula .....	133
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>147</b>

Aceita-me! Como sou.  
Por questão de justiça e não de caridade.  
Torna-me!  
Um ser útil, porque de esmolas não quero viver.  
Livra-me!  
Da ignorância e da dependência, pelo teu dever de cidadão.  
Põe!  
Nos meus lábios a luz de um sorriso e não a sombra tristonha do medo.  
Ajuda-me!  
A não ser tão pesado a meus pais queridos, fazendo a minha reintegração na  
sociedade.  
Reflete!  
Que as ilusões que cercaram o meu nascimento são as mesmas que teus pais  
sonharam.  
Desperta!  
Com o teu afeto a minha mansidão contra a agressividade que avassala.  
Olhe-me!  
Sou HUMANO como você!

*(Autor desconhecido)*

## MEMORIAL

"Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes..."  
Ruth Rocha

Neste memorial, pretendo trazer à memória minhas experiências na escola, pois acredito que ao fazer este percurso investigativo é importante olhar para esse passado para construir experiências diferentes na escola.

No meu percurso como professora e gestora, a inclusão das crianças com deficiência nas escolas regulares sempre foi uma questão inquietante. Desde pequena, sempre tive dificuldade de ser aceita e incluída, principalmente nas aulas de Educação Física. Isso se dava pelo fato de eu apresentar uma deficiência na perna direita, devido a uma luxação congênita no fêmur desde o nascimento. Lembro-me que nas brincadeiras eu sempre era “café com leite”, como se falava antigamente.

Na minha infância a fase escolar foi muito marcada por estigmas. Naquela época, quem era diferente era visto como “coitadinho”. Então, as crianças tinham pena de mim e muitas vezes me deixavam participar das brincadeiras ou dos grupos para não ficarem com remorso, pois sentiam dó. Eu precisava usar um aparelho em que minhas pernas ficavam esticadas a 90°, para fazer com que o fêmur voltasse ao normal e se realocasse corretamente no acetábulo. Lembro-me que muitas vezes ficava triste e desmotivada. Por diversas vezes não queria ir para a escola, pois tinha medo de ser ridicularizada e rotulada como costumeiramente acontecia.

Mesmo assim, em casa, criava muitas brincadeiras. A preferida delas era brincar de “escolinha” e para isso chamava algumas amigas. Numa destas ocasiões, montamos uma escolinha com mesas, lousa e giz, num quarto nos fundos da minha casa. Minha amiga (Patrícia) avisou todos os demais colegas e os seus pais que moravam na nossa rua que íamos montar uma escolinha e que ia começar em tal data. O inacreditável aconteceu... Neste dia, muitos pais apareceram e acreditaram em nossa história... Claro que depois levei uma bronca da minha mãe por ter inventado tudo isso. Vejam só, desde pequena eu já tinha vontade de ensinar, aprender e fazer diferente.

Eu tinha poucos amigos. Por diversas vezes, sentia profunda solidão e isolamento e por isso não tinha muita motivação nem vontade de aprender. Acho que

esse também é um dos fortes motivos que remetem ao tema da minha pesquisa: superar as barreiras para a aprendizagem escolar. Entendo que é importante quebrar paradigmas e promover uma aprendizagem inclusiva, em que todos participem deste processo sem seleção, segregação ou exclusão.

Segui a carreira do Magistério e assim que me formei, em 1994, participei de um programa da Rede Estadual de Ensino de estágio remunerado. Fui estagiar em uma Escola da Rede Estadual no Município de Santo André, situado no Grande ABC paulista. Era uma Sala Especial, onde havia 15 crianças com idades diferentes e deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem diferentes. Elas eram segregadas em uma sala de aula e cada uma recebia uma atividade diferente, de acordo com o seu nível intelectual. A professora se preocupava em preparar uma atividade diferente para cada aluno da turma. Nessa sala, cada criança ficava sentada em sua carteira, tentando resolver as atividades propostas dentro de suas possibilidades, sendo tudo mediado pela professora.

Em algumas situações, eu propus a ela que fizéssemos atividades em grupo ou no coletivo visando atender a todos e que o grupo tivesse maior interação. Ela topava, mas achava que daria muito trabalho realizar uma atividade diversificada que abrangesse a todos os alunos. Para ela, os alunos ficavam mais dispersos e bagunçavam ainda mais. Ela me pedia, algumas vezes, para eu me focar em alguns alunos e ficar sentada ao lado “principalmente” daqueles alunos que tinham mais “problemas” - inclusive de comportamento.

Após o Magistério, estava ainda mais apaixonada pela educação, continuei meus estudos na área e iniciei o curso de Pedagogia, no qual me formei em 1998. Ao me formar no Magistério e posteriormente no curso de Pedagogia pude perceber durante todo o meu percurso (com olhar de aluna até o Ensino Fundamental e no Magistério, com o olhar de estagiária nas escolas públicas), que o ensino era explicitamente tradicional, conservador e metódico. Ao realizar as observações nas escolas, ficou visível que as práticas pedagógicas estavam pautadas em um currículo “engradado” e pouco flexível. O chamado currículo prescritivo.

Após esse período, em 1997, assumi uma sala de aula e fui lecionar em uma Classe de Aceleração, também na Rede Estadual de Ensino no Município de Santo André. Era uma classe multisseriada onde tínhamos alunos desde a 1ª até a 4ª série, conforme a nomenclatura da época. Foi um desafio enorme, pois esta sala era

composta por alunos repetentes (permanentes) que apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Busquei conhecer a realidade e a necessidade dos meus alunos. Partindo destes princípios, procurei desenvolver atividades motivadoras, desafiadoras e significativas, bem como estratégias que pudessem atingir a todos. Eu buscava um ensino não repetitivo para que eles pudessem aprender de fato com entusiasmo e motivação. Acredito que por ser uma classe multisseriada as cobranças legais foram minimizadas. O currículo e o planejamento não ficaram tão “engessados”, sendo que isso facilitou o meu trabalho. Pude focar nas necessidades, especificidades e aprendizagem de cada um, para que tivessem êxito em seu processo de aprendizagem durante o seu percurso escolar.

Com o passar do tempo, fui adquirindo mais experiência e vivenciando melhor minha prática, porém eu era “novinha na escola” (fato pelo qual fui um pouco excluída e não muito valorizada na unidade em que atuava) e tive alguns entraves com algumas colegas que apresentavam práticas segregacionistas, de humilhação e vexame dentro da sala de aula. Pelo fato de não concordar, eu batia de frente e era chamada de revolucionária. Diziam que não adiantava nada eu pensar diferente, que o governo não nos pagava decentemente e por aí vai...

Além disso, no decorrer da minha prática docente atuando como professora, gestora (Diretora de Unidade Escolar e Coordenadora Pedagógica) e como Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), também encontrei muitas barreiras e dificuldades impostas por um ensino totalmente tradicional, fechado e limitado. Tinha que cumprir uma grade curricular delimitada e específica com prazos fixos para início e fim das atividades.

Na época em que fui PAEI pude observar que a realidade não tinha mudado muito daquilo que tinha vivenciado em meus estágios do magistério ou da pedagogia. Busca-se cada vez mais um aluno que seja crítico e capaz de expor tanto as suas opiniões como seus desejos e vontades. Porém, na prática pedagógica, a realidade é outra e muitas vezes não são proporcionados espaços para promover a autonomia e o protagonismo dos aprendizes. Por muitas vezes vê-se que o aluno continua sendo um “objeto manipulado” pela vontade do professor, acreditando-se, portanto, que existe apenas uma verdade absoluta - a verdade mostrada pelo professor.

Neste percurso também pude verificar e constatar que, ainda, são muitos os problemas enfrentados pelos aprendizes com deficiência no processo de inclusão nas escolas regulares. Um deles, o mais persistente e que dificulta a efetivação da

inclusão, diz respeito aos relacionamentos interpessoais, devido ao preconceito e à discriminação ainda existentes em pleno século XXI. Ou seja, trata-se da barreira atitudinal na escola.

Eu sempre acreditei que a inclusão escolar de crianças com deficiência proporciona, não só para os indivíduos em questão, mas também para todos os envolvidos, diversos ganhos e benefícios. Como Coordenadora Pedagógica e PAEI sempre procurei proporcionar momentos de formação, troca e reflexão entre os pares nos momentos de RPS (Reunião de Planejamento Semanal), preocupada que a inclusão pudesse ocorrer efetivamente. Propunha diversas modificações nos variados espaços da escola. Sempre acreditei que para uma escola ser inclusiva todos os professores e professoras devem primeiramente aceitar e acreditar verdadeiramente na inclusão, transpor as barreiras e superar as dificuldades, quebrando paradigmas e estigmas.

A escola, a educação, o ensino, a aprendizagem, são direitos fundamentais dos alunos e cabe aos atores envolvidos promover ações de acolhimento, respeito, aceitação e dignidade, além de propiciar condições de se ter um aprendizado eficaz e de qualidade para todos, não somente para alguns. Para isso, também sempre acreditei ser necessário que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem trabalhem juntos, para garantir uma educação de qualidade, não somente para os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas para todos os alunos, pois é isso que preveem os princípios da inclusão.

Portanto, se faz necessária a conscientização e a constante reflexão do professor a respeito de suas práticas educativas, da adaptação de seu currículo, planejamento, elaboração de estratégias práticas, enfim, seus constantes ajustes para atender às necessidades de todos os seus alunos, isso é fundamental.

Atualmente, como professora, sempre trago reflexões para o grupo de professores e professoras da escola em que atuo e uma das discussões mais importantes é que para a inclusão escolar de crianças com deficiência ocorrer de fato devemos visar não somente a socialização destas crianças, mas garantir que elas tenham a oportunidade de criar autonomia e aprender a conviver “[...] primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”. (MANTOAN, 2003, p. 53).

Percebo que a prática escolar fica de certa forma isolada das atividades extraescolares vivenciadas pelos alunos, ficando presa a conteúdos retirados de livros, sem relacioná-los ao contexto histórico dos aprendizes, ou seja, há um distanciamento da realidade dos mesmos.

A teoria de Vygotsky veio para revolucionar a nossa realidade na busca da criatividade, da autonomia, da condição de um aprendiz ativo e não de um objeto a ser moldado. Ao pensarmos em educação, nós, educadores, não devemos tratá-la como algo distante e deslocado da vida cotidiana dos aprendizes, mas sim algo que esteja e que venha ao encontro das reais necessidades deles. Para que ocorra uma educação de verdade, que seja significativa para os aprendizes, é necessário que esta seja transformadora, no sentido de promover o respeito pelas diferenças, fugindo da homogeneização e padronização.

Nos estágios de observação e na minha vivência como educadora percebo que muitas práticas que deveriam sair do papel ficam engavetadas e não estão sendo aplicadas. Infelizmente ainda existe muita contradição naquilo que é proposto no PPP (Projeto Político Pedagógico) de algumas escolas. Geralmente as escolas pregam uma proposta pedagógica de trabalho voltada para a autonomia, liberdade e o crescimento do aprendiz, no sentido de formar um aluno crítico, capaz de pensar, fazer suas escolhas e decidir pelo seu melhor, porém, ao me deparar com algumas práticas, percebi que não é bem assim.

Também pude constatar que alguns educadores ao planejarem suas aulas não fazem e não utilizam o conhecimento prévio dos alunos, fazendo uso apenas dos conceitos científicos. Durante o planejamento, visam apenas cumprir uma tabela engradada com uma lista de conteúdos, fato que acaba não proporcionando espaços para os alunos questionarem ou fazerem suas colocações. Apesar de as salas estarem dispostas em grupos, muitos educadores preferem o ensino tradicional, rígido, com as carteiras enfileiradas, não permitindo que seus aprendizes interajam e conversem entre si, fazendo trocas de ideias e conhecimentos.

Lamentavelmente estes educadores acabam não sendo mediadores do processo de ensino-aprendizagem e nem aqueles que impulsionam ou estimulam seus aprendizes, valorizando seu potencial, avaliando suas capacidades, mas sim “pessoas autoritárias”, que sabem e passam o conteúdo aos estudantes avaliando apenas aquilo já internalizado. Assim, utilizam-se de um ensino tradicional que visa a regra, a disciplina e entende o melhor aluno como aquele que fica inerte, em silêncio,

que somente responde quando solicitado e demonstra ter aprendido somente através das provas. É nítido, portanto, o descompasso entre o que os educadores discursam na teoria do que na verdade realizam de fato, na prática.

O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professor ou via livro texto, fazendo com que a forma utilizada - aula expositiva – seja bastante precária e desestruturada. O ensino tradicional predomina na prática educacional destes professores, pois, na sua essência, o professor é aquele que sabe e detém as informações, transmitindo conhecimento e informações para os alunos que ainda não sabem.

Vemos que o conhecimento, grande parte das vezes, provém da autoridade do professor ou do livro-texto (quase sempre deste último); raramente ele é redescoberto ou recriado pelos alunos, continuando, portanto, desvinculado de suas necessidades e interesses. Nessa conjuntura inexistente a atividade do aluno com o objetivo de aprendizagem de conceitos e relações. Este aspecto é de suma importância, pois é um dos critérios mais nítidos para a demarcação entre o ensino tradicional e o ensino renovado.

Enquanto aprendiz, em muitos momentos, percebia que eu e diversos alunos tínhamos dificuldades para aprender, pois não nos sentíamos engajados e motivados para a aprendizagem em si pelo fato de termos que ficar enfileirados uns atrás dos outros feito múmias sem sequer ter a condição de se expressar, tirar as dúvidas ou argumentar.

Alguns dos nossos professores segregavam tanto os alunos que separavam em fileiras os alunos mais “fracos”, os mais “fortes” e os alunos “medianos”. Éramos ridicularizados pelos outros alunos quando ocorriam erros ou então levávamos uma reguada da professora quando não respondíamos alguma pergunta, exercício ou atividade corretamente. Os alunos são sujeitos únicos, singulares, heterogêneos e não se encaixam plenamente nos padrões de uma escola tradicional.

Também acredito que os modelos pelos quais os professores estiveram submetidos ao longo do seu próprio processo de escolarização contribuem muito mais decisivamente para a estruturação de sua prática pedagógica do que os modelos pedagógicos aos quais foram expostos ou que lhe foram transmitidos nos cursos de formação de professores. Infelizmente em nossas escolas ainda encontramos



dificuldades em ter um planejamento e um currículo flexível e acessível para todos os alunos e nos deparamos com barreiras atitudinais e metodológicas de aprendizagem que impossibilitam o sucesso escolar de alguns deles.

Alguns professores ainda insistem nas aulas tradicionais, expositivas e metódicas, sem pensar na realidade em que os alunos estão inseridos nem em diferentes modos de engajamento e representação das atividades desenvolvidas. Assim, neste “tipo” de ensino, o aluno continua sendo um mero receptor de informações e conhecimento, sem a utilização de múltiplos meios de ação, expressão e envolvimento.

Além disso, no trabalho com meus colegas professores e pais de alunos com deficiência é comum chegarem até mim casos em que uma criança ou jovem é barrado no acesso à escola, em razão de sua diferença e isso geralmente vem ocorrendo em algumas escolas estaduais e principalmente nas escolas particulares. Muitas instituições alegam, como motivo para justificar a recusa, o despreparo dos professores, a dificuldade de acessibilidade nos prédios escolares, dos mobiliários e do ambiente físico das escolas, concebidos para os que se enquadram em um padrão e que não exigem mudanças.

Como professora procurei desenvolver atividades acessíveis e inclusivas e também pude observar práticas exitosas das minhas colegas de trabalho, mas ainda percebo que precisamos avançar e caminhar um pouco mais na busca de uma educação inclusiva de qualidade. Para mudar essa realidade desafiadora, cheia de limites e barreiras que desfavorece os mais vulneráveis, esta pesquisa está centrada em investigar os caminhos para a garantia do ensino inclusivo.

Mas afinal, o que fundamenta a ação docente?

Todos estes fatores me causaram diversas inquietações quando me tornei professora, pedagoga e psicopedagoga. Eu queria muito entender porque vários alunos, sejam eles com deficiência ou não, apresentavam dificuldades de aprendizagem e não conseguiam superá-las. Estes fatos me levaram a propor uma pesquisa que identifique onde estão as barreiras desta aprendizagem.

Sendo assim, a hipótese desta pesquisa será a de que o educador deverá planejar suas aulas pensando no aprendiz e suas necessidades como sujeito, refletindo sobre o ambiente (sala de aula) e pensando nas suas ações para promover uma prática pedagógica mais inclusiva. O design universal para a aprendizagem (CAST, 2018) pode qualificar os processos de construção da escola inclusiva, pois o

mesmo demanda a superação das monoculturas e a emergência de múltiplas linguagens e culturas nas instituições escolares.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão social exige a participação de todos os segmentos da sociedade em todas as dimensões da vida cotidiana. É necessário que haja envolvimento, planejamento e investimento de todos: desde um único cidadão até o órgão político administrativo mais amplo para a concretização deste processo. É preciso também promover iniciativas que possibilitem o enriquecimento do trabalho pedagógico desenvolvido, proporcionando oportunidades de construção, conhecimento e ampliação do repertório cognitivo de todos os aprendizes. Ou seja, garantir uma abordagem inclusiva oferecendo assim equiparação de oportunidades para todos.

A inclusão dos aprendizes com deficiência no ensino regular é uma temática que tem gerado muitas discussões, que se estendem desde a percepção dos envolvidos no processo, até a própria concepção de inclusão. Nesse sentido, entende-se que é de extrema importância a formação de profissionais habilitados para o enfrentamento das barreiras geradas no cotidiano escolar, tendo em perspectiva o processo inclusivo.

A formação dos professores é essencial para a eficácia desse processo, pois, muitas vezes, as barreiras atitudinais e seu despreparo impedem que se efetive uma educação escolar inclusiva de qualidade. No entanto, refere-se à necessidade de uma formação pedagógica que não seja apenas funcional ou instrumental.

Nesse cenário, a temática da pesquisa advém de inquietações da pesquisadora, que atua na educação desde 1994 e tem formação acadêmica na área. A partir dos anos de experiência e estudos, entende-se ser sempre necessário refletir sobre formas de facilitar o processo de construção de conhecimento para todos os aprendizes, inclusive aqueles com deficiência. É importante tornar a vida escolar dos mesmos mais motivadora e atraente, eliminando todo tipo de barreira.

A partir de estudos e algumas reflexões sobre a própria prática e a de alguns colegas educadores, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa sobre a possível utilização do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) no processo de ensino e aprendizagem. Em perspectiva está a formação de professores baseada no reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem, inclusive alargando o grau de influência dos aprendizes no planejamento de ensino.

Sabe-se que não basta matricular e integrar o aprendiz na sala regular sem a garantia de um planejamento de ensino acessível e flexível. É preciso muito mais do que isso, como identificar e valorizar as necessidades, bem como as potencialidades de cada aprendiz, possibilitando assim uma educação efetivamente inclusiva.

O foco deste trabalho investigativo será verificar o que pode ser desenvolvido e aprimorado com a aplicação dos princípios do DUA na abordagem curricular e pedagógica, visando remover as barreiras de aprendizagem de todos os aprendizes, inclusive aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ ou dificuldades de aprendizagem (público alvo da educação especial no Brasil).

No Brasil as discussões mais recentes sobre a formação de professores são marcadas pela aspiração de um ensino que acolha a todos. Sendo assim, ganham relevância as garantias legais internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Existem ainda importantes garantias nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), as quais asseguram aos alunos com deficiência a frequência nas salas de aula comuns.

Com as mudanças na legislação, desde o final do século XX, as crianças com deficiência ingressaram nas escolas e, conseqüentemente, esse fato gerou muitas discussões a respeito do complexo processo de inclusão. Ainda há muito a se considerar sobre a qualidade dessa inclusão tal qual tem sido apresentada, muitas vezes entendida apenas como inserção por meio da matrícula na rede regular de ensino.

Infelizmente, apesar do marco legal da educação inclusiva, ainda é possível constatar que existem escolas que recusam e/ou dificultam a inclusão ou cobram valores adicionais na matrícula de crianças com alguma deficiência.

Em outra perspectiva, entende-se que a formação do professor pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula, pois ela é a

base de seu desempenho e preparação para o enfrentamento de situações desafiadoras em seu cotidiano de trabalho.

Devido à relevância da atuação docente e da formação deste para a inclusão em escolas regulares, essa proposta de investigação está focada no desenvolvimento desse profissional a fim de atuar com todos os aprendizes, inclusive aqueles que possuem algum transtorno ou deficiência, nas escolas regulares. Portanto, insere-se no contexto da transversalidade da educação especial no sistema regular de ensino.

Foram muitas as questões que despertaram o interesse na pesquisa. Um dos questionamentos foi se esses profissionais consideram sua formação como suficiente ou adequada para a prática cotidiana da inclusão de todos os aprendizes, sejam eles deficientes ou não, em suas salas de aula. Outro questionamento que surgiu foi se o professor está “preparado” para superar as barreiras do processo de ensino e aprendizagem e se planejar de maneira flexível e acessível. Na busca por respostas, entende-se a necessidade de discutir as diferenças e singularidades dos aprendizes, considerando os aspectos sociais, emocionais e relacionais que, de alguma forma, interferem na aprendizagem. Isso remete aos estudos do CAST (2018) sobre desenho universal para a aprendizagem e variabilidade dos alunos.

Em sala de aula, o professor recebe os alunos com deficiência, reagindo a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica. No entanto, não é suficiente a integração, ou seja, matricular o aluno na escola e inseri-lo na turma. É preciso seguir o princípio da inclusão no qual o aluno pertence ao grupo, de forma que lhe sejam oferecidas oportunidades iguais de acesso, tanto ao mundo físico quanto ao mundo escolar, cultural e das relações sociais.

A educação inclusiva é considerada um paradigma possível diante da constatação da diferença como elemento integrante da natureza humana. No entanto, sua implementação esbarra, a todo o momento, em práticas que privilegiam a homogeneidade, promovendo a exclusão educacional daqueles que se afastam, por uma razão ou outra, do modelo homogêneo.

Esta pesquisa visa apresentar uma nova proposta pedagógica, em que se pretende superar as barreiras impostas no processo de ensino e aprendizagem apresentadas pelas professoras de Educação Infantil de algumas escolas municipais do Grande ABC paulista em seu planejamento de ensino, por meio das entrevistas

narrativas e rodas de conversa. Para tal, está apoiada na aplicabilidade e implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), fundamentado em três princípios que buscam garantir a acessibilidade curricular para os aprendizes com ou sem deficiência. São eles: oferecer múltiplos meios de engajamento – Rede Afetiva – o “porquê” da aprendizagem; múltiplos meios de apresentação – Rede Reconhecimento – “o quê” da aprendizagem e múltiplos meios de ação e expressão – Rede Estratégica – o “como” da aprendizagem (CAST, 2018).

Entende-se que o DUA é uma proposta de abordagem curricular e pedagógica flexível e acessível, que problematiza o currículo prescritivo e as barreiras por ele criadas e impostas no ambiente escolar. Sendo assim, pretende-se constituir essa abordagem oportunizando diferentes modos de ação e expressão, respeitando e permitindo que os múltiplos modos de engajamento dos aprendizes (a sua afetividade) possam ser valorizados e considerados.

Esta pesquisa colocará em questão o planejamento de ensino, visando uma abordagem pedagógica inclusiva que favoreça a todos os aprendizes, com ou sem deficiência. Feitas estas considerações, a pergunta desta pesquisa é: Como aprimorar o ensino inclusivo seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Esta pergunta nos remete aos objetivos.

O objetivo geral será compreender como o DUA pode contribuir para a eliminação de barreiras nos processos do ensino e aprendizagem numa escola inclusiva. Especificamente, se colocam os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar juntamente com as professoras as barreiras enfrentadas por professores e aprendizes nos processos de ensino e aprendizagem cotidianos na escola;
- ✓ Aplicar os princípios do desenho universal para aprendizagem no planejamento do ensino inclusivo;
- ✓ Construir coletivamente e colaborativamente um objeto de aprendizagem inclusivo com base no DUA.

Os principais conceitos que nortearão esta pesquisa estão relacionados ao Desenho Universal para Aprendizagem (COSTA-RENDERS, 2018, BRAKEN, 2020, MEYER; ROSE; GORDON; 2014, CAST; PRAIS, 2017; ZERBATO, 2018); à Educação Inclusiva (MANTOAN, 2013, DINIZ, 2007, CARVALHO, 2000, PACHECO, 2007) e ao Planejamento de Ensino Inclusivo (NUNES; MADUREIRA, 2015).

Foram realizadas entrevistas individuais com 3 (três) professoras da Educação Infantil no formato online, através da Plataforma Google Meet, considerando o planejamento de ensino e o levantamento da ação pedagógica destas professoras em relação a todos os aprendizes, com deficiência ou não, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades.

A metodologia proposta para esta investigação foi de natureza aplicada e intervencionista, utilizando a pesquisa narrativa combinada com a de desenvolvimento. Primeiro ocorreu um processo de escuta, onde ouvimos as professoras, no sentido de colher seus principais desafios na elaboração do planejamento de ensino no processo de inclusão escolar. Segundo, juntamente com as professoras, em roda de conversa, num processo coletivo e colaborativo, desenvolvemos um planejamento de ensino semanal inclusivo.

A seguir, destacam-se as sessões que foram delimitadas nesta pesquisa, da seguinte forma: A sessão 2 retrata a importância da construção de uma escola para todos tendo como perspectiva os desafios da educação inclusiva e da educação infantil, dando ênfase ao marco regulatório da educação inclusiva, aos estudos da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a necessária eliminação das monoculturas na escola e os fundamentos para o planejamento de ensino na Educação Infantil.

A sessão 3 aponta algumas referências em relação as pesquisas sobre o DUA no Brasil através do levantamento de pesquisas correlatas no banco de dados digitais da Scielo. Na sessão 4 destaca-se os princípios do DUA como suporte para o planejamento do ensino inclusivo, trazendo essa proposta e tendo como foco o planejamento e a antecipação, de forma a aproximar o DUA da escola e do ensino inclusivo, tendo como perspectiva o planejamento de ensino numa escola inclusiva.

Na sessão 5 apresenta-se os procedimentos e opção metodológicos desta pesquisa, o campo, a caracterização dos sujeitos participantes, o planejamento de ensino semanal no contexto da educação infantil e suas etapas e instrumentos. Já na sessão 6 destaca-se todo o percurso investigativo e seus resultados, o levantamento das pesquisas correlatas e as entrevistas e rodas de conversa com as professoras, considerando os desafios para a construção do planejamento de ensino semanal com base no DUA e o que segue conosco depois desta pesquisa. E, finalmente na sessão 7 é apresentado o produto final construído de forma colaborativa nesta pesquisa.

## **2 CONSTRUINDO UMA ESCOLA PARA TODOS: EM PERSPECTIVA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao se pensar em uma educação inclusiva, a escola deve ser para todos, com igualdade de direitos e oportunidades, de forma a garantir o acesso e permanência no sistema de ensino e a aprendizagem sem discriminação.

### **2.1 Marco regulatório da educação inclusiva**

A educação é um direito de todos e, portanto, todos deverão ter acesso e igualdade de oportunidades para o aprender na escola. Nesse sentido, os marcos regulatórios da educação inclusiva são determinantes para a mudança da cultura escolar, no entanto, eles por si só não transformam a escola num espaço mais inclusivo. Podem ser um discurso oficial, mas não uma prática real da escola.

Apesar de o direito à educação para todos e o respeito às diferenças já estar garantido, é, sobretudo, a partir da década de 1990 que este direito entra em ascensão, por meio de acordos e políticas de âmbito internacional que amparam e sustentam os movimentos de estruturação de escolas inclusivas em vários países, dentre eles o Brasil. Tais conquistas são definidas em instrumentos internacionais, como o relatório e resolução da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990) - Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que em seu art. 1º evidencia:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (1990, p. 1).

Logo, pensar acerca da escola inclusiva nos remete buscar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem.



Assim, requer, da mesma forma, a transformação das práticas pedagógicas quando dimensionadas em práticas avaliativas, a fim de que estas não constituam um mecanismo de seleção classificatória na fabricação de sucessos e fracassos escolares, mas possibilitem a orientação da prática docente, na tentativa constante de aprimorar as práticas educativas e reduzir as desigualdades e os preconceitos pedagógicos.

Partindo dessa premissa, pode-se destacar o Art. 3º da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990, p.1) que propõe como objetivo “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, orientado no sentido de que:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Frente a essa realidade vale destacar que ao tratar todos os aprendizes como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados à instituição escolar.

Logo após surge a Declaração de Salamanca, fruto da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", ocorrida na Espanha, em 1994, e enuncia que as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras. Essa declaração também foi um marco fundamental para superar o paradigma da integração e possibilitou a adoção do paradigma da inclusão, reafirmando o compromisso de uma Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Este documento se inspira no princípio da inclusão e no reconhecimento da necessidade de ações para conseguir uma escola para todos, isto é, escolas que incluam todo mundo e conheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um, sem a força da Lei, mas como papel fundamental para a construção das políticas públicas.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil foi promulgada e a Educação Básica passou a ser obrigatória, gratuita e considerada direito básico e subjetivo, caracterizando-se pela ênfase nos direitos sociais e o estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais e configurando-se como um novo estatuto jurídico para o nosso país.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no seu artigo 6º, que a educação escolar é um direito social de todos e, portanto, todos devem ter acesso a ela. Nesse sentido, a educação é uma condição social básica para a formação de uma sociedade democrática, plural, inclusiva, economicamente justa e produtiva. Mesmo sendo um dever do Estado e da família, não se pensava e nem se praticava uma educação escolar inclusiva enquanto direito do aluno. A educação especial e inclusiva ainda não tinha o seu espaço garantido, então os alunos continuavam sendo segregados, impedidos assim de ter seu pleno desenvolvimento.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população geral. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Essa separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento a alunos com deficiência ocorreu incisivamente em locais separados dos outros alunos, nas classes especiais.

No entanto, desde a Constituição Federal o Brasil tem investido numa mudança significativa no sistema escolar – a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Isso deve se dar por meio de projetos pedagógicos fundamentados nos princípios da Educação Inclusiva e na garantia do atendimento educacional especializado na escola regular.

Nesta mesma época também é criado o ECA, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que em seu art. 54, inciso III, estabelece que: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Seis anos mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

A realidade brasileira, de uma forma geral, exige que se busque alternativas para a inclusão de pessoas com ou sem deficiência, de maneira a garantir-lhes uma convivência participativa. Podemos observar que esses documentos causaram um grande impacto no conjunto das políticas sociais de nosso país, possibilitando que o discurso da "educação inclusiva" fosse pautado do princípio da inclusão (escola acessível) e não apenas da integração (adaptação ao meio como ele é).

Em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (2008), os alunos que eram público-alvo da educação especial passaram a ter garantido o atendimento especializado nas escolas regulares. Nessa perspectiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, assegurando o acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Como política de educação, a inclusão de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na rede regular de ensino demanda não só a matrícula do aluno ou a permanência física junto aos demais estudantes, mas também a representação das possibilidades de rever concepções e paradigmas, respeitando suas diferenças.

A PNEE define a educação inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008<sup>a</sup>, p.1).

Essa proposta está ligada ao entendimento de uma sociedade democrática, que visa uma garantia de igualdade de oportunidades, tanto de acesso quanto de participação, valorização da diferença e convívio ético entre todas as pessoas. A escola, como uma instituição social, também tem responsabilidade na mudança da sua realidade de exclusão e desigualdade para uma educação inclusiva.

O grande desafio, nesse sentido, ainda é garantir o acesso, permanência e principalmente a aprendizagem dos aprendizes que apresentam especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas no sistema regular de ensino. A PNEE garante um suporte de atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a educação escolar.

Outras conquistas da educação inclusiva nos últimos anos foram o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o PNE (2014-2024). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, cumpre o que está estabelecido na LDB 9394/96, em que a Educação Especial é definida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Visando garantir a universalização do acesso e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Nacional de Educação, em sua meta 4, estabelece:

[...] a universalização do acesso da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014, p. 24).

A LBI, em seu art. 3º, inciso II, traz o conceito de desenho universal, mas não o aplica à perspectiva da acessibilidade curricular, portanto, o Brasil não tem o desenho universal para a aprendizagem como base teórica da sua política de educação inclusiva.

O trabalho dos professores participantes desta pesquisa está pautado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) de maneira transversal, ou seja, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos que avançou-se muito no sentido do acesso, ampliando o número de matrículas e garantindo a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas salas regulares das unidades escolares. Portanto, a garantia de matrícula nas unidades deve estar assegurada por lei a todos os aprendizes público-alvo da educação especial de forma obrigatória, independente da existência de vaga ou não.

Em suma, ao analisar as políticas sabemos que há apoio legal para a educação inclusiva, mas também há contradições. Apesar da existência dessas políticas, ainda

existem muitos entraves para a operacionalização dos direitos constitucionalmente garantidos. Esta pesquisa vai ao encontro das políticas inclusivas no Brasil no sentido de contribuir para a consolidação das mesmas.

## **2.2 A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, foram elaboradas com o intuito de orientar a Educação Básica quanto aos sistemas de ensino para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais. Essas diretrizes mostram avanços na direção de colocar a criança em foco e serviram como fundamentação teórica para a BNCC.

Nas DCNEI (2009) a atenção já estava voltada para a criança e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo como a criança se situa no mundo.

A organização do currículo por campos foi prevista nas DCNEI: “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (DCNEI, Parecer 20, 2009, p. 16).

As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Outro ponto a ser observado é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar, algo que a Base valida e reforça. Além disso, a concepção de criança é apresentada de maneira a ampliar o olhar sobre a mesma, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. Ao mesmo tempo coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas, sendo tratada com toda complexidade e potência; também situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos.

As DCNEI têm como objetivo trazer subsídios que mostrem como a criança aprende para que, a partir daí, possa se pensar em como garantir o que ela tem direito de aprender nessa fase. Também reforça a importância de que o aluno tenha acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, porém, preservando o modo como a criança vai aprender, além de considerar como eixos estruturantes a

interação e a brincadeira, propondo a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as interações e brincadeiras são definidas como eixos norteadores e premissa de toda e qualquer ação pedagógica. Outro aspecto importante abordado é o conceito de criança como sujeito histórico e de direito, centro do planejamento curricular em que as práticas pedagógicas impulsionam o desenvolvimento das mesmas.

Diante dessa definição das DCNEI, a BNCC indica que os Campos de Experiências reconhecem que a imersão da criança em práticas sociais e culturais, criativas e interativas promove aprendizados significativos. Os Campos implicam numa reorganização curricular que integra brincadeiras, observações e interações que acontecem na rotina das unidades escolares, tendo como objetivo o desenvolvimento da criança e a centralização do aprendizado no aluno.

Na BNCC (2017) a concepção de criança é apresentada de maneira a reforçar a visão sobre esse sujeito como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

Os objetivos estão pautados a partir do significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, de forma a oferecer referências para a construção de um currículo baseado em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos. A BNCC está organizada em diversas áreas do conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Portanto, a BNCC institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica e na Educação Infantil, dialogando com as DCNEI, trazendo um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.

### **2.3 A necessária eliminação das monoculturas na escola**

As monoculturas ainda existentes nas formas de ensinar, baseadas num ensino tradicional, tornam-se barreiras na aprendizagem escolar, pois apresentam apenas um modelo. Trata-se de um único padrão para ensinar, de forma homogênea, não possibilitando ao aprendiz ter direito a várias formas de aprendizagem. Ou seja, não possibilita ter acesso às diferentes culturas e aprendizagens significativas.

Essas barreiras podem ser encontradas em todas as atividades relacionadas ao ensino, na forma de ensinar, na escolha do material didático, na definição de estratégias pedagógicas, na eventual falta de conexão entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos aprendizes, bem como na construção dos instrumentos de avaliação.

Os meios tradicionais explorados pelos educadores estão tão cristalizados no modelo educacional tradicional que raramente são avaliados. Será que os recursos utilizados como a fala, a lousa e o livro impresso são acessíveis para todos os aprendizes? Nem sempre. Isso fica mais óbvio para aqueles que possuem impedimentos visuais, auditivos e intelectuais. No entanto, vários outros perfis de aprendizes sentem dificuldade em se relacionar com essas mídias. Mas então qual seria o caminho para um ensino mais flexível?

Para superar a persistência das monoculturas na escola, entendemos que o processo de ensino deve ser definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Este projeto de pesquisa toma como questão central o paradigma da inclusão, o qual demanda a construção da escola inclusiva, uma escola sem barreiras e acessível a todos. Portanto, trabalhará com referenciais teóricos no campo da educação inclusiva.

Entende-se que para garantir a educação como direito de todos não basta apenas a obrigação de matrícula de todos os alunos em classe comum no ensino regular. É preciso também aprimorar a proposta pedagógica da escola para que seja um espaço de aprendizagem para todos. Nesse sentido, segundo Mantoan (2008, p. 37), a inclusão “[...] implica uma mudança de paradigma educacional que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo [...]”.

De acordo com dados do MEC (2009), alguns especialistas em inclusão afirmam que a escola, organizada como está, ainda produz a exclusão. A forma com que os conteúdos curriculares estão implícitos e explícitos tornam tanto os alunos, como os professores e pais, reféns de um programa que pouco abre espaço para o talento das diferentes crianças.

Segundo Mantoan (2005), quem não acompanha o conteúdo está fadado à exclusão e ao fracasso e isso ocorre não só com as crianças com deficiência, mas

com todos os demais alunos. A escola, muitas vezes, trabalha com um padrão de aluno homogeneizado e quem não se encaixa nele fica de fora (MANTOAN, 2005, p. 3).

Entende-se que quando a escola discrimina e isola os alunos ela não está evoluindo e sim regredindo, pois quer agrupar os iguais e separar os diferentes. Os aprendizes jamais deverão ser separados, desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, sejam quaisquer que forem. Nos espaços educacionais não se deve tolerar qualquer tipo de discriminação, esquecimento ou eliminação.

Mantoan (1998) também destaca o aprimoramento da qualidade do ensino regular com a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos. Isso resulta, naturalmente, na perspectiva da inclusão escolar com o uso das novas tecnologias e da educação interdisciplinar com o desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, compatíveis com os ideais de uma escola para todos.

A sistematização de conhecimentos na escola não deve se restringir a disciplinas, mas ir além, rumo a uma visão de currículo transdisciplinar, em que o saber não seja “arbitrariamente recortado, mas acessível por inteiro à capacidade de assimilação e, portanto, à criatividade, à inteligência de quem o abordar, pois estará sendo identificado pelo que é comum entre as disciplinas e que está além delas próprias” (MANTOAN, 1997, p. 48).

Ainda, segundo Costa-Renders (2019), os meios tradicionalmente explorados pelos educadores como um só código de escrita e leitura (o texto em tinta), uma só modalidade linguística (a língua oralizada), um só tempo pedagógico, não garantem a aprendizagem e o êxito escolar de todos os alunos, por não respeitarem a singularidade e a relevância da diversidade pedagógica. Os sistemas educacionais, historicamente, segundo a autora, têm se pautado em práticas monoculturais na busca da homogeneidade das turmas e padronização do ensino. Todavia, para Santos (2018):

[...] muito do que não existe econômica, social, política e culturalmente é activamente produzido como não existente através de um conjunto articulado de monoculturas de saberes, de tempos, de classificações sociais, de escalas e de produtividades (SANTOS, 2018, p.14).

Na escola, isso se traduz numa pedagogia hegemônica baseada no ensino padronizado, comum e uniforme que busca eliminar as diferenças ou torná-las



ausentes. Segundo o autor, a educação deveria estar voltada para uma pedagogia contra-hegemônica, plurimodal e multicultural que reconhece nas diferenças um valor pedagógico, ou seja, uma racionalidade mais ampla que venha contrapor estas monoculturas.

Quando pensamos numa pedagogia contra-hegemônica também estamos pensando em reconhecer a complexa condição humana. Nos termos de Costa-Renders (2019), trata-se de reconhecer o mérito socialmente construído, reconhecer as diferentes formas de sensoriamento do mundo, já que não há conhecimento sem a corporeidade e o reconhecimento da tonalidade utópica da educação.

Segundo Santos (2004, p. 13), baseado na Ecologia dos Saberes, “não há justiça social sem justiça cognitiva” e a justiça cognitiva exige a garantia das condições de acesso ao conhecimento para todos os aprendizes. Assim sendo, acreditamos que é preciso acabar com a produção de monoculturas que se dá de cima para baixo, de forma hierarquizada, pela hegemonia do paradigma dominante que produz a desigualdade e a exclusão na escola.

Os modelos tradicionais de ensino revelaram-se, por muito tempo, excludentes e produtores do fracasso escolar, por não considerarem a diversidade e as características individuais dos alunos no processo de ensinar e aprender. Santos (2015) retrata novos paradigmas de educação em busca da democratização do conhecimento e do acesso à escolarização pela diversidade, apontando experiências e caminhos promissores ao se pensar no ensino para turmas heterogêneas.

No Brasil, as escolas precisam ter uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença, permitindo assim a possibilidade de diferenças iguais, ou seja, uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos. Isso consiste tanto na desconstrução da diferença como da hierarquia entre os diferentes.

Santos (2017) destaca que a monocultura e o rigor do saber estão centrados em um único modelo científico. Esta, engessa o conhecimento, já que transforma a ciência moderna e a alta cultura em únicos critérios de verdade, de qualidade estética e de produção de conhecimento, respectivamente assumindo uma forma de ignorância ou incultura, ou seja, deixando com que tudo o que difere do estipulado ao conjunto de regras determinadas seja inexistente e a não existência assume esse papel.

O autor contrapõe a monocultura e o rigor do saber através da ecologia dos saberes, em que estas monoculturas precisam ser confrontadas pela identificação de outros saberes e outros critérios. Para isso, o autor propõe a promoção do diálogo entre os vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais, pelos que nelas intervêm.

Assim, a sociologia das ausências sugere a substituição da monocultura do conhecimento científico por uma ecologia de saberes que permite superá-la e também legitimar a ideia de que os saberes não científicos também são alternativas ao saber científico, concedendo assim igualdade de oportunidades, visando a construção de outro mundo possível, de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e equilibrada.

O autor também apresenta a monocultura do tempo linear, em que a história deve ter sentido e direção únicos e conhecidos, ou seja, eles são os mesmos há anos e o tempo linear segue os países centrais (desenvolvidos) do sistema mundial, bem como os conhecimentos, as instituições e as formas de sociedade que dominam.

Vemos então que a monocultura do tempo linear se constitui numa perspectiva hegemônica da temporalidade ocidental, rumo ao progresso futuro baseado na modernização, desenvolvimento e globalização. O autor contrapõe a monocultura do tempo linear através da ecologia das temporalidades.

Nesta pesquisa, buscamos formas de enfrentamento da prática monocultural na escola, por isso será abordado o tema do desenho curricular que prima pela acessibilidade e vem ao encontro do que fora questionado também pela teoria crítica de currículo. A teoria crítica questiona o currículo prescritivo, pautado na homogeneidade e hegemonia da cultura dominante. Nos termos de Silva,

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

Assim, é possível evidenciar que o currículo prescritivo se apresenta totalmente distanciado do currículo real, pois não respeita a diversidade e não é construído por aqueles que fazem a escola cotidianamente.

Para Silva (2020, p.14), quando falamos de currículo, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado e quais questões busca responder”.

Para tanto, ele faz uma análise crítica das teorias do currículo e questiona qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte deste. É possível perceber de forma explícita que, com o passar dos anos foram se concretizando questões dentro do currículo que foram essenciais para a construção do que temos hoje.

Sabemos que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes e suas teorias buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” foram selecionados. Como construir então um planejamento de ensino semanal que esteja pautado nos princípios da Educação Inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem?

Silva (2020) retrata as teorias curriculares distinguindo-as em três notórios tipos: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Na primeira metade do século XX surgiram estudos sobre o currículo nos Estados Unidos, dos quais emergiram críticas às teorias curriculares tradicionais que desenvolveram duas tendências iniciais, sendo que uma delas é mais conservadora, na qual se buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica, utilizando o modelo organizacional e administrativo, também conhecido como Taylorismo.

As teorias tradicionais também seguiram essa lógica no princípio do currículo, em que se buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas. Dessa forma, o currículo era visto apenas como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados/repetidos pelos estudantes.

O currículo era essencialmente técnico e se preocupava com a construção da democracia liberal, considerando relevante a experiência das crianças e jovens, revelando uma postura mais progressivista. Assim, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia

conhecimentos específicos aos alunos, vistos apenas como meros receptores da informação e repetidores dos assuntos apresentados.

Na década de 60 ocorreram grandes agitações e transformações e neste contexto surgiram as tendências críticas no campo do currículo, as quais vêm se opor às teorias tradicionais, efetuando uma completa inversão em seus fundamentos.

Segundo Silva (2020), a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável e em que se enfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista. As críticas teorias curriculares basearam o seu plano teórico compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados.

Sob a perspectiva da análise crítica, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. Sendo assim, as práticas curriculares eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Visando construir uma perspectiva de análise crítica do currículo, que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social, o mesmo foi colocado no centro das teorias educacionais e relacionado a estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo (SILVA, 2020). Em suma, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não forem feitas perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. Ao enfatizar essas questões, contribui-se de forma importante para politizar a teorização do currículo.

Já como política cultural, ele fala numa “pedagogia da possibilidade” – conceito que vai se tornar central e superar as teorias de reprodução, pois compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que o vê, juntamente à pedagogia, como um campo cultural de lutas, se ocupando mais com os aspectos culturais do que propriamente educacionais (SILVA, 2020).

O autor supracitado revelou a busca de construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos e retrata a investigação de como o mesmo é organizado estruturalmente. Também destaca Paulo Freire, enfatizando que sua teoria é claramente pedagógica, não se limitando a analisar como é a educação existente, mas como deveria ser. Sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária. Por outro lado, concebe o ato pedagógico como dialógico, em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo.

Nas décadas de 1970 e 1980 emergiram as teorias curriculares pós-críticas, as quais julgaram duramente as teorias tradicionais através dos ideais multiculturais em que se buscava combater a opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador do *modus operandi*<sup>1</sup> dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

Fica evidente então seu papel central nesse processo e o currículo oculto, conceito fundamental na teoria do currículo, “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2020, p. 78).

Segundo Silva (2020), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois remete à seguinte questão: o que conta como conhecimento oficial? Assim, ele também nos lembra que a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico, sendo preciso mudanças substanciais no já existente.

O autor reafirma que o currículo é uma questão de saber, poder e identidade e faz relações entre as teorias críticas e pós-críticas: aquelas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras e estas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e é multiforme (SILVA, 2020, p. 147 e 148).

---

<sup>1</sup>*Modus operandi* - modo pelo qual um indivíduo ou uma organização desenvolve suas atividades ou opera.

Na visão do autor, depois de conhecer as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Para as teorias críticas isso significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca de liberdade e emancipação; e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que a modernidade nos legou.

Em seu livro, “Documentos de Identidade” (2017), o autor resgata o essencial da discussão de currículo, desde a origem até seus últimos desenvolvimentos. O autor, ao apresentar as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, nunca afirma que uma única teoria ou tendência pode, sozinha, esgotar toda compreensão sobre este artefato cultural complexo que é o currículo.

Mediante essas considerações, é preciso refletir sobre a distância entre toda a teorização acadêmica enfocada por Silva e a realidade da escola pública. Como encurtá-la? Como fazer isso quando essa distância muitas vezes já está cristalizada dentro dos cursos de licenciatura?

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, mas também o sentido expresso por sua orientação curricular.

Como vimos, ao longo do tempo o conceito de currículo na educação foi se transformando e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções.

No currículo prescritivo predomina a insistência de que todos devem saber tudo, respeitando um mesmo tempo, ritmo e caminhos, buscando-se promover na escola uma homogeneização de seres heterogêneos. Segundo Costa-Renders (2020, p.2),

O movimento das diferenças na escola impacta consideravelmente a hegemonia do tempo/espaco linear de aprendizagem, provocando e exigindo novas práticas do currículo em ação nos cotidianos das instituições educacionais. [...] Por vezes, as escolas encontram-se paralisadas entre a antiga prática e a demanda do novo paradigma.

Para tanto, é fundamental que os educadores tenham sua prática pautada nas multiculturas, nos múltiplos saberes e espaços para aprender, buscando ampliar a

diversidade das práticas pedagógicas, oferecendo múltiplas alternativas que vão contra o isolamento, a exclusão e a segregação, no sentido de oferecer uma aprendizagem real e significativa aos aprendizes.

Entende-se que a Educação Inclusiva deve considerar a variabilidade dos alunos, promovendo a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) e, ao mesmo tempo, que atenda às necessidades de cada um. Há que se promover a acessibilidade, nunca esquecendo daqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula e isso demanda abordagem curricular acessível, tal qual se propõe no desenho universal para a aprendizagem (CAST, 2018).

As escolas devem rever sua maneira de ensinar e propiciar aprendizagem, respeitando as diferenças, oportunizando aos alunos a descoberta de suas habilidades, capacidades e potencialidades, oferecendo assim reais condições para que eles participem do ambiente escolar. Neste sentido, o DUA traz importantes contribuições ao desenho educacional inclusivo.

A implementação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os aprendizes.

Quando pensamos no paradigma da inclusão, ao propor um novo desenho educacional que prima pela acessibilidade e mobilidade social, estamos abrindo novos caminhos para a universalização do acesso à educação, equiparando as oportunidades para diferentes grupos, inclusive para as pessoas com deficiência. A esse respeito, Meyer e Rose apontam que

[...] os estudantes que estão nas margens, para quem os currículos atuais são manifestamente ineficazes, podem realmente liderar o caminho para uma verdadeira reforma, pois eles nos ajudam a entender deficiências em nosso sistema educacional e currículos, as quais impedem o ensino e a aprendizagem para todos (2005, p.11).

Para tanto, o DUA relaciona-se com práticas de ensino a serem desenvolvidas junto com os alunos, com e sem deficiência, centrando-se assim na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino-aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o êxito de todos os alunos.

Nesse sentido, é necessária uma mudança no pensamento através dos quatro componentes do currículo: objetivos, avaliação, métodos e materiais. Não se pode continuar a olhar para o planejamento do ensino de forma tradicional, como uma sequência de conteúdos transmitida por um determinado conjunto de materiais. (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

A escola inclusiva deve tornar o acesso universal, garantindo a inclusão de todos nas turmas escolares. Porém, democratizar a educação exige quebra de paradigmas e preconceitos para elaborar um conjunto de ações, estratégias, recursos, boas situações de aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas que estejam centradas no êxito escolar, visando a aprendizagem de todos, sem diferenciar.

Vemos então a urgência de se elaborar um planejamento de ensino semanal que possa atender necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme necessário. Dessa forma, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) proporciona uma maior variedade de opções para ensinar a todos, pois considera a variabilidade, valorizando como os aprendizes expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais. Logo retomaremos detalhadamente a caracterização do desenho universal para a aprendizagem.

## **2.4 Os fundamentos para o planejamento de ensino na Educação Infantil**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi recentemente promulgada (2017), depois de diferentes versões submetidas a debates, em um processo de elaboração acompanhado pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo a mesma, o planejamento pedagógico deve ser elaborado procurando garantir os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiência e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa da Educação Infantil.

Essas expectativas de aprendizagem são o sentido maior da BNCC, para toda a Educação Básica, em que os aprendizes devem ser capazes de fazer individual ou coletivamente o que demanda a aprendizagem participativa, incompatível com uma pretensa transferência de conhecimentos pautada num ensino tradicional.

Considerando o aspecto da organização do documento curricular, acredita-se que, quanto à Educação Infantil,



[...] Será necessário que se trabalhe com os Campos de Experiência (BRASIL, 2017), articulando o cuidar e o educar, possibilitando a formação integral da criança em seus diversos aspectos: cognitivo, emocional, motor, sensorial e social. Nesta etapa deverão estar assegurados, de maneira equitativa, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017, p. 38).

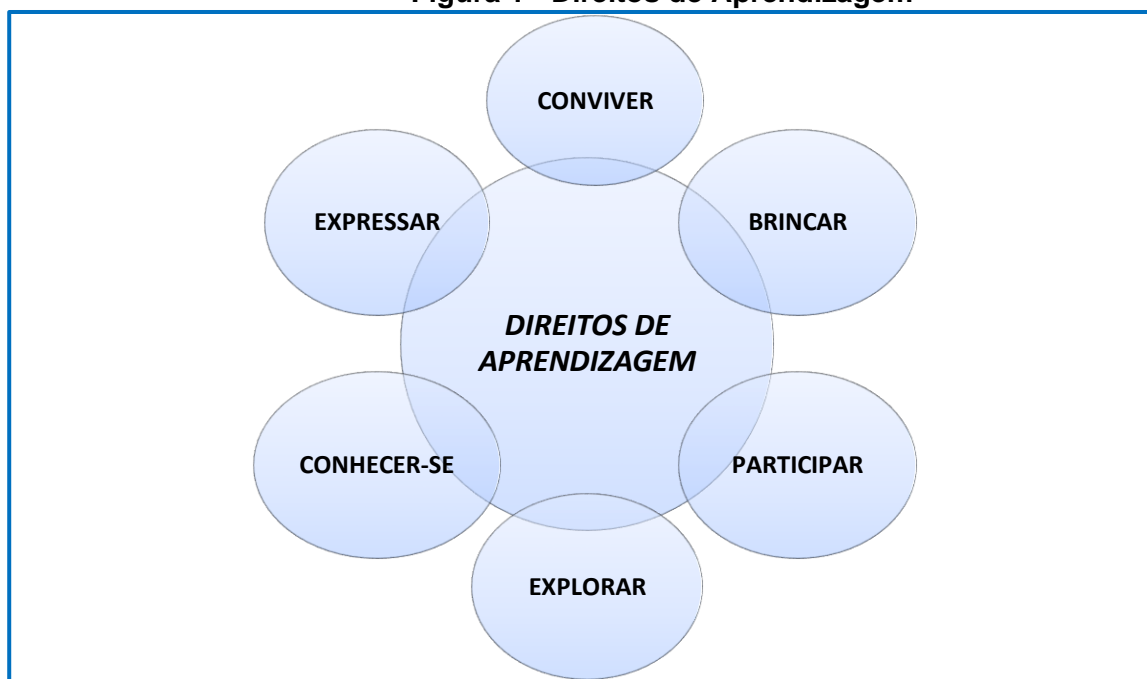
Cabe ressaltar que a denominação Campos de Experiências vem ao encontro do disposto em

[...] documentos oficiais voltados para a etapa de Educação Infantil, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17/12/2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) (BRASIL, 2010) no que tange aos saberes e conhecimentos fundamentais proporcionados às crianças, associados às vivências e experiências das crianças (BRASIL, 2017, p.38).

A BNCC (2017) reconhece a Educação Infantil como etapa essencial e estabelece seis direitos de aprendizagem para bebês e crianças de 0 a 5 anos, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para contemplar esses direitos, o educador precisa sempre tê-los em mente, a fim de garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo.

O documento também identifica essa etapa como essencial para a construção da identidade e a parcialidade dos aprendizes de forma a estimular e criar condições para que estes formulem perguntas e pensem sobre o mundo ao seu redor com o intuito de criar hipóteses, desenvolver estratégias e solucionar problemas.

A figura 1 representa os Direitos de Aprendizagem em questão.

**Figura 1 - Direitos de Aprendizagem**

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Os seis direitos foram elaborados a partir de valores éticos, políticos e estéticos, representando os direitos de todas as crianças que fazem parte de uma Educação Infantil e a maneira como elas aprendem. São eles:

- **Conviver**

Com este direito de aprendizagem o educador deve criar situações em que os aprendizes possam brincar e interagir com os colegas através de jogos nos quais eles convivam com a situação de respeitar as regras. Também é importante permitir que participem da organização de atividades que envolvam a convivência em grupo.

Na BNCC, esse direito significa “conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 38).

- **Brincar**

Para garantir esse direito as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes intensamente na rotina dos aprendizes. Para tanto, é importante a observação das crianças brincando para que o educador possa oportunizar materiais que os auxiliem no desenvolvimento e aprimoramento de suas brincadeiras e possam conduzi-los a diversas experiências significativas.

Assim, através do brincar é possível garantir aprendizagens significativas, pois será primordialmente por este meio que se darão as verdadeiras experiências que possibilitarão ao aprendiz a construção de diversos conhecimentos, bem como a conquista e a formação de sua identidade.

Segundo a BNCC significa,

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

- **Participar**

Visando garantir esse direito de aprendizagem, o educador deverá planejar as suas aulas juntamente com seus aprendizes, de forma a envolvê-los em todas as etapas, permitindo que os mesmos possam decidir quais materiais serão utilizados e participar das decisões que dizem respeito a eles mesmos para organizar o trabalho cotidiano.

Segundo a BNCC significa,

participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (BRASIL, 2017, p. 38).

- **Explorar**

Para garantir este direito de aprendizagem é fundamental que o educador perceba o que é pertinente e necessário aos aprendizes e para isso deve permitir que os mesmos façam a exploração de diferentes tipos de materiais fornecidos para que possam explorá-los e aprimorar suas aprendizagens.

De acordo com a BNCC (2017), significa “explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, p. 38).

- **Conhecer-se**

Para os aprendizes se conhecerem, os educadores devem ser pensar e desenvolver atividades estratégicas em que eles mesmos ajudem os alunos a se

perceberem e identificarem aquilo que gostam, criando situações que os auxiliem a descobrirem a si próprios e aos outros.

De acordo com a BNCC significa,

conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 38).

- **Expressar**

Acredita-se que as rodas de conversa são essenciais para que os aprendizes possam se expressar e terem esse direito garantido. O educador deve propiciar ambientes interessantes e diferentes tipos de materiais para que os alunos possam explorá-los, permitindo assim que se expressem através de diferentes linguagens. Cabe ao educador também estimular o aprendiz, criando momentos e oportunidades de fala deste.

De acordo com a BNCC, significa “expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos, por meio de diferentes linguagens, como sujeito dialógico, criativo e sensível” (BRASIL, p. 38).

Os Campos de Experiências em questão são representados na Figura 2:

**Figura 2 - Campos de Experiências**



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017.

Os Campos de Experiências têm como objetivo o desenvolvimento da criança e a centralização de seu aprendizado e devem ser trabalhados nas instituições de ensino para promover uma reorganização do ensino e favorecer o crescimento infantil.

Assim, organizar o trabalho pedagógico a partir dos campos de experiência parece atender a uma importante demanda da educação infantil, que é a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças experimentam na escola (ZUCCOLI, 2015). O trabalho com os campos de experiências “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-228).

- **O eu, o outro e o nós**

Este Campo de Experiência enfatiza a construção da identidade, da autonomia e subjetividade dos aprendizes. As atividades devem ser desenvolvidas de forma a priorizar o conhecimento de si e a construção das relações com os outros, além de buscar resgatar a importância do sentimento de pertencimento, o respeito e a importância das tradições culturais.

Para tanto, as interações promovidas nas escolas de Educação Infantil se concebem nos espaços em que se promove a socialização com o intuito de possibilitar o contato com outros adultos e aprendizes de várias origens socioculturais, religiões, etnias, costumes, hábitos e valores diferentes, de forma que essa socialização, interação e diversidade sejam um campo privilegiado das experiências educativas dos aprendizes, desfazendo os estereótipos e preconceitos.

Através dessas experiências, os aprendizes podem ampliar seu modo de perceber a si mesmo e o outro, valorizar a sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

- **Corpo, gestos e movimentos**

Este Campo de Experiência foca na exploração dos movimentos e no uso dos espaços e é por meio do seu corpo em contato com o mundo que os aprendizes o percebem, desde a sua concepção. Durante o seu desenvolvimento, os aprendizes adquirem controle sobre o seu próprio corpo e passam a se apropriar das possibilidades de expressão e interação com o mundo através do movimento.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal interage-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. O ato motor faz-se presente em suas funções expressivas, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18).

É nesse campo em que as brincadeiras de faz de conta são valorizadas, pois junto com elas são responsáveis pela interação do cotidiano com a fantasia e as diferentes linguagens para ampliar o seu repertório, possibilitando vivenciar experiências que visam garantir possibilidades de aprendizados.

Através do movimento o aprendiz desenvolve sua capacidade exploratória por meio das diferentes linguagens, como artes visuais, dança, música e teatro, mobilizando-se internamente e passando a conhecer a si mesmo e o outro.

Este campo de experiência compreende a consciência do próprio corpo por meio de gestos e brincadeiras estimuladoras que proporcionarão a liberdade e a expressão dos aprendizes. Assim, estes exploram o seu corpo e o mundo à sua volta através de práticas ligadas à cultura corporal, interagindo com os outros, ampliando o repertório de movimentos e avançando nas diferentes competências motoras por meio de gestos criativos.

- **Traços, sons, cores e formas**

Este Campo de Experiência permite garantir um movimento de valorização da linguagem musical, construção de preferências sonoras, exploração da música e conhecimento de seus diversos tipos e festas populares. Nesse campo os aprendizes devem ter acesso a novas experiências de criação musical, escuta ativa e vivências corporais. Além disso, o campo enfatiza o contato com as linguagens visuais, envolvendo pintura, desenho, colagem, etc., e permite que produzam e desenvolvam o sentimento de autoria e o senso crítico.

Através deste Campo de Experiência é possível promover diferentes possibilidades de o aprendiz vivenciar diversas formas de expressão e linguagens proporcionando situações relacionais e explorativas através da utilização de diferentes materiais, recursos e repertórios artísticos como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 37).

- **Escuta, fala, pensamento e linguagem**

Neste Campo de Experiência, o foco de trabalho é a linguagem oral. Para tanto, as atividades devem informar e ampliar as diferentes formas de comunicação da sociedade, desde conversas, cantigas populares, brincadeiras de roda, etc. Cabe realçar também a importância de realizar experiências que promovam momentos de contação de histórias e leituras individuais para o estímulo da fantasia, imaginação e criatividade.

Na Educação Infantil, por meio das relações desse campo de experiência é possível buscar diferentes caminhos através das práticas cotidianas, bem como olhares para entender o processo de aprendizagem da criança.

Gradativamente, por meio das brincadeiras, experiências, vivências e interação com pessoas de diferentes faixas etárias em diversificadas situações, os aprendizes ampliam e enriquecem o seu vocabulário, sua forma de expressão e compreensão, apropriando-se da sua língua materna e sua cultura. Dessa forma, a prática pedagógica deve facilitar as interações e promover a organização de espaços, tempos e materiais para que os aprendizes possam se expressar, imaginar, criar, comunicar, organizar pensamentos, ideias, trabalhar e brincar coletivamente.

Segundo a BNCC,

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação de conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Assim, quando acolhemos os aprendizes em um contexto de escuta, estamos valorizando a sua fala e interpretando-a, tratando a sua oralidade como um ato de pesquisa.

Em referência à linguagem escrita, não se trata de alfabetizar de maneira antecipada, mas de oferecer experiências em que, como descreve a BNCC (2017), a criança possa manifestar, desde cedo, a:

[...] curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e

portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela Leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

- **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**

Este Campo de Experiência tem o intuito de proporcionar a construção de espaços estáticos e dinâmicos, noções de tempo físico, ordem temporal e histórica. Também enfatiza a importância do aprendizado dos números como uma representação de quantidades e possibilita o aprendizado de contar objetos, comparar quantidades, etc. Além disso, favorece o entendimento sobre outras culturas, outras vivências e diferentes modos de viver.

A criança, desde pequena, constrói suas ideias e conceitos com base em suas brincadeiras e interações com os diferentes grupos sociais, procurando situar-se nos diversos espaços e tempos.

Ao longo do tempo vai demonstrando a sua curiosidade sobre o mundo natural, físico e social e se depara frequentemente com conhecimentos lógicos. Com base em sua curiosidade, busca identificar e compreender o ambiente em que vive ao entrar contato com os fenômenos da natureza e as dinâmicas sociais.

Em suas práticas cotidianas aprende a observar, orientar-se no espaço e no tempo, medir, quantificar, estabelecer comparações, formular hipóteses, registrar, solucionar problemas, articular os conhecimentos com a mediação dos adultos, estabelecer relação com o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta, indagar sobre o mundo físico e social, conhecer o patrimônio científico, ambiental e tecnológico.

Além disso, conforme descreve a BNCC:

[...] nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de



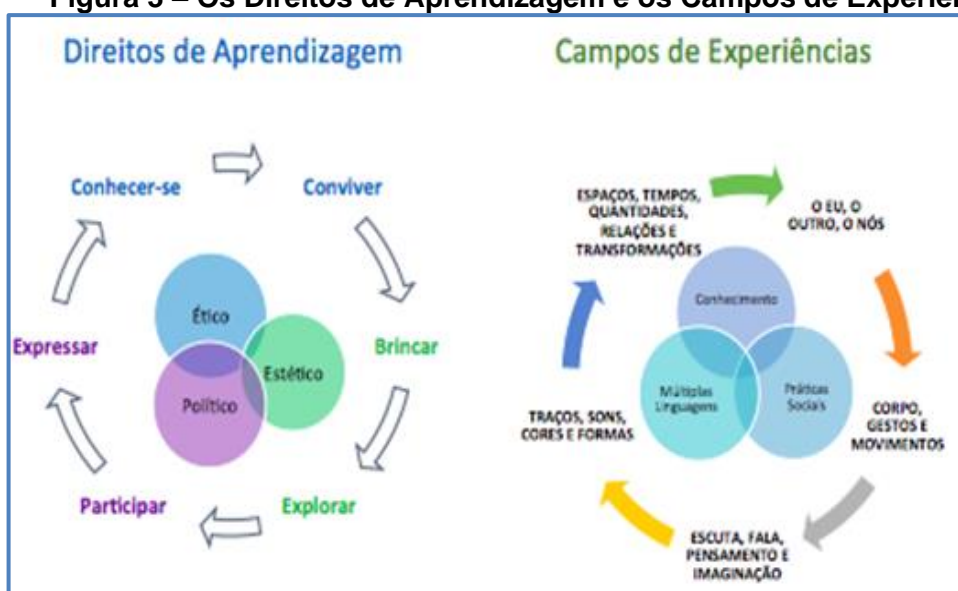
formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017, p. 41).

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais os aprendizes possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar deverá criar oportunidades para que os aprendizes ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Sabemos que o conhecimento é produzido através da interação entre os aprendizes e o mundo e entre si e seus pares e o trabalho na perspectiva dos Campos de Experiência sugere a mediação entre os saberes do educador e dos aprendizes, suscitando numa nova postura do educando, no sentido de planejar com intencionalidade para ressignificar suas práticas pedagógicas de forma inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao trabalhar nesta perspectiva o educador deverá considerar em seu planejamento o compromisso pedagógico, político e social, a fim de oferecer uma educação de qualidade e equidade a todos os aprendizes. A Figura 3 representa o esquema de como se dão os ciclos através dos direitos da aprendizagem e dos campos de experiência.

**Figura 3 – Os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências**



Fonte: BNCC, 2017.

### 3 AS PESQUISAS SOBRE O DUA NO BRASIL

Na busca de suporte teórico para a elaboração deste estudo, realizamos um levantamento de pesquisas correlatas no banco de dados digitais da Scielo (*Scientific Electronic Library*). Definimos o recorte cronológico do ano de 2015 a 2020, optamos pela qualidade deste banco de dados que reúne artigos científicos de diversos países. Outro critério foi pesquisar apenas artigos publicados em português.

Os primeiros termos utilizados na busca foram: Educação Inclusiva e Design Universal para a Aprendizagem; Abordagem Curricular e Design Universal para a Aprendizagem; Planejamento e Design Universal para a Aprendizagem. Nessa pesquisa somente foram encontrados 6 (seis) artigos relacionados ao DUA e à educação inclusiva.

Diante dos resultados alcançados, realizamos uma leitura exploratória dos títulos e resumos, descartando as produções de outras áreas que não eram do nosso campo de interesse. Vale destacar que foram encontradas três publicações para as categorias “Educação Inclusiva e Design Universal para Aprendizagem” que, para o nosso trabalho, não tem relevância e nem aproximação com as discussões, por se tratar da Política de Educação Especial no Chile (1), que visa apenas discutir as mudanças conceituais a partir da perspectiva da educação inclusiva. Outro, que retrata a Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior (2) que não está dentro do foco da pesquisa. E por fim, outro artigo que retrata as Ações docentes para uma prática inclusiva na universidade, realizado na Espanha, que também foge do foco de pesquisa.

Considerando a pouca produção sobre a Educação Inclusiva e o Design Universal para a Aprendizagem, selecionamos os artigos mais relevantes para subsidiar a pesquisa em que se retrata o Desenho Universal para Aprendizagem e a Educação Inclusiva. Selecionamos títulos e resumos, conforme apresentado no quadro 1.

**Quadro 1 – Pesquisas correlatas selecionadas**

<b>ESTUDOS CORRELATOS</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA, ANO</b>	<b>REVISTA</b>
O Design Universal para Aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas.	Costa-Renders, Bracken, Aparício, 2020	Educação em Revista. vol. 36 Belo Horizonte 2020 Epub 11 de setembro de 2020
Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA)	Sebastián-Heredero 2020	Revista Brasileira de Educação Especial. vol. 26 nº.4 Out. 2020
Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional	Oliveira, Munster, Gonçalves, 2019	Revista Brasileira de Educação Especial. vol.25 no.4 Bauru Oct./Dec. 2019 Epub Nov 25, 2019
Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016	Bock, Gesser, Nuernberg, 2018	Revista Brasileira de Educação Especial. vol.24 nº.1 Bauru Jan./Mar. 2018
Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas	Nunes, Madureira 2015	Invest. Práticas vol.5 nº.2 Lisboa set. 2015

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021.

De acordo com os dados apresentados no quadro, notamos que o artigo publicado por Costa-Renders et al. (2020) é relevante para a pesquisa, pois apresenta como temas norteadores o DUA e a pedagogia das estações e retrata a qualificação dos processos de inclusão escolar, tendo em perspectiva a problematização da

hegemonia do tempo/espço do aprender nas instituições educacionais. Também traz questionamentos de como o *Design Universal para a Aprendizagem* pode qualificar as experiências inclusivas na escola colocando em questão a hegemonia do tempo/espço do ensino-aprendizagem. Esse é o trabalho mais recente encontrado nas pesquisas.

O artigo aproxima os princípios do DUA com a pedagogia das estações, destacando que há múltiplos meios de apresentação de conteúdos, mas é preciso considerar também a pluralidade simultânea da aprendizagem.

O artigo publicado por Sebastián-Heredero (2020) apresenta as Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) relatando que os estudos começaram como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Essas Diretrizes foram compiladas pelo Dr. David H. Rose, cofundador e Diretor Educacional do CAST, e Jenna Gravel, Mestre em Educação e Doutoranda na Universidade de Harvard. O presente artigo contribuiu de forma a enriquecer e aprimorar esta pesquisa.

Já o artigo de Oliveira et al., publicado em 2019, apresenta dados de uma revisão sistemática norteada pela questão de como as pesquisas empíricas baseadas nos princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) têm influenciado a inclusão do Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) na literatura internacional. Esse artigo teve como objetivo mapear e analisar as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface do DUA e a inclusão. Por se tratar de uma pesquisa que retrata o professor (PAEE), a mesma não segue os critérios estipulados inicialmente para a presente pesquisa correlata. Porém, cabe ressaltar que este artigo nos remete a necessidade emergente de pesquisas em que sejam aplicados os princípios do DUA na inclusão de todos os aprendizes no contexto escolar e este ponto é de extrema relevância para este trabalho.

Seguindo o encontra-se o terceiro artigo, de Bock et al. (2018), que se torna relevante pelo fato de apresentar os princípios da Educação Inclusiva e de uma Educação para todos como necessidade de enfrentamento das barreiras presentes nos diferentes contextos de ensino, com o intuito de garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes nos sistemas educacionais.

O presente artigo retrata a caracterização da produção científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), a fim de sistematizar algumas contribuições voltadas à eliminação de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem. Também traz evidências da inexpressividade de pesquisas no Brasil. Uma das questões relevantes que também contribuiu muito para aprimorar esta pesquisa foi o foco na eliminação das barreiras de acesso ao conhecimento, visando contemplar a diversidade de formas de aprender como potencial para promover processos educativos inclusivos.

E, por fim, o artigo publicado por Nunes e Madureira (2015) apresenta “uma grelha de planificação da intervenção pedagógica”, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesse artigo se apresenta uma revisão de literatura focada nos conceitos de Educação Inclusiva e Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), tendo como foco a garantia do acesso e o sucesso da aprendizagem por meio da intervenção pedagógica. A proposta da grelha de planificação permite destacar a necessidade e a importância de “desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 126) e que com os múltiplos meios de apresentação todos os alunos se sintam motivados e envolvidos no processo de aprendizagem.

Dentre os artigos citados, vale destacar que Nunes e Madureira (2015) procuram não evidenciar a pessoa com deficiência, buscam focar no ensino para todos, sem destaques. A pesquisa de Bock et al., por sua vez, foca na abordagem do DUA para os alunos com deficiência. Porém, o estudo mostra com clareza que ao eliminar as barreiras para a pessoa com deficiência, o DUA pode ser uma abordagem inclusiva, por apresentar a diversidade na forma de se ensinar e aprender.

Na busca de conhecer as pesquisas que se aproximam deste projeto, relacionadas ao tema: “Desenho Universal para Aprendizagem”, verificou-se que não há muitas publicações relacionadas ao tema e que as poucas publicações existentes são bem recentes, pelo fato de se tratar de um tema relativamente novo e que vem sendo retratado e discutido há menos de uma década.

Cabe ressaltar que essas pesquisas contribuíram muito para o estudo e reflexão sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, de forma a ampliar e

aprimorar os conhecimentos da pesquisadora e das participantes da pesquisa, embasando teoricamente as discussões nas rodas de conversa.

## 4 OS PRINCÍPIOS DO DUA COMO SUPORTE PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO INCLUSIVO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular inclusiva que surge como uma possibilidade de superação das monoculturas e práticas tradicionais e homogeneizadoras, propondo um currículo acessível e flexível que procura remover as barreiras para favorecer o máximo de oportunidades para todos e cada um dos aprendizes. Neste sentido, o DUA surge para contribuir ao planejamento das práticas educacionais inclusivas e se apresenta como planejamento acessível, mas o foco aqui será especificamente o ensino, porque não se muda a aprendizagem. Os caminhos dos aprendizes são por eles definidos.

Portanto, o DUA é uma abordagem curricular que busca apoiar os professores no processo do planejamento de ensino inclusivo.

### 4.1 A proposta do desenho universal para o ensino

O DUA nasce dos trabalhos de um grupo de médicos que fundou o *National Center on Universal Design for Learning* (CAST), buscando expandir as oportunidades de aprendizagem para todos os aprendizes. Inspirados no conceito do Desenho Universal, advindo da arquitetura, o qual busca eliminar barreiras de acessibilidade, essa abordagem foi desenvolvida nos Estados Unidos e no ano de 1999 passou a ter o apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem pode ser aplicado nas ações educacionais, desde que estas sejam preparadas e exercidas, levando-se em conta a variabilidade existente na escola e o seu valor na qualificação da educação para todos.

O “Desenho Universal para Aprendizagem (Universal Design for Learning - UDL)”, segundo Rose e Meyer, apud Bersch (2008, p. 15)

é um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes (BERSCH, 2008, p.15).

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) baseia-se no princípio do desenho universal, mas se relaciona à área da educação utilizando como base uma educação acessível para todos os aprendizes. Concentra-se, portanto, nos objetivos, métodos, materiais e avaliação flexíveis para poderem ser personalizados para as diferentes necessidades de cada aluno (CAST, 2014).

O DUA propõe um conjunto de princípios para o planejamento de ensino, buscando proporcionar aos indivíduos igualdade de oportunidades para aprender e, assim, auxiliar o educador no processo de planejamento do ensino inclusivo, respeitando as diferenças dos aprendizes ao assumir suas variadas habilidades, necessidades e interesses.

A base conceitual do DUA está na neurociência. O cérebro humano é formado por um conjunto de redes que estão interconectadas, sendo que, na aprendizagem, três redes são importantes (CAST, 2014): a afetiva, que nos remete à capacidade de nos envolver com a aprendizagem (o porquê da aprendizagem); as redes de reconhecimento, que dizem respeito à capacidade de transformar informações em conhecimento (o quê da aprendizagem) e as redes estratégicas, a capacidade de organizar e planejar ações no ambiente (o como da aprendizagem).

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

Para Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2019), a abordagem do DUA permite desenvolver o planejamento contando com a variabilidade dos alunos, considerando como, o que e porquê aprendem em múltiplas formas.

O planejamento de aulas acessíveis para todos os alunos implica, portanto, numa definição de componentes do currículo. Para que tal redefinição curricular 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 maneira diversa (COSTA-RENDERS; GONÇALVES; SANTOS, 2019, p. 17).



O DUA consiste, portanto, em um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes por meio de uma abordagem curricular flexível (COSTA-RENDERS, 2020).

Pensando na questão do currículo, o DUA é um conceito que aponta para a necessidade de criar objetivos educacionais, métodos, materiais e avaliações que funcionem com todos. Não se trata de uma solução única, do tipo um-tamanho-serve-a-todos, mas sim uma abordagem mais flexível que pode ser personalizada e ajustada para as necessidades individuais.

Assim, esses quatro componentes devem apresentar essa abordagem, com objetivos que sejam compostos por um rol de conhecimentos e habilidades que os aprendizes devem dominar e desenvolver. O método deve estar de acordo com a necessidade de cada aprendiz, num ambiente colaborativo, com materiais que devem estar alinhados com as metas de aprendizagem para que ele se torne cada vez mais proativo (CAST, 2014). Portanto, o DUA pode auxiliar os educadores a desenvolver ou optar por estratégias pedagógicas inclusivas que possibilitem a todos os aprendizes, independentemente de suas características e formas de aprendizagem, aprendizado em igualdade de condições.

Segundo os estudos do CAST (2014), o educador deverá planejar o ensino considerando as redes neurais de aprendizagem: a afetiva, em que os níveis de desafios são diversificados; a estratégica, com modelos flexíveis de ação e expressão que garantam o desempenho do aprendiz, com feedback contínuo e tendo a prática como suporte; os reconhecimentos, no sentido de fornecer conteúdo em diferentes meios, incluindo uma gama de mídias e recursos tecnológicos.

As práticas educativas devem ser pensadas e repensadas, elaboradas e reelaboradas para que todos os aprendizes possam de fato aprender, cabendo ao educador, muitas vezes, sair da sua zona de conforto, desconstruir as aulas padronizadas e promover modificações no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando no planejamento de práticas educacionais inclusivas, Zerbato comenta que a inclusão escolar requer

[...] mais que intenções e documentos para que se garantam, efetivamente, o direito à educação para todos. Ações práticas capazes de atender as diversas demandas dos alunos, sejam eles com deficiência ou não, são necessárias, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem. Tais práticas normalmente recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a variabilidade existente em sua

sala de aula para atendimento e aprendizado de todos (ZERBATO, 2018, p. 148).

Acredita-se que, ao se pensar num planejamento de ensino semanal flexível e acessível que visa eliminar as barreiras do processo de ensino e aprendizagem para todos os aprendizes, não podemos deixar de mencionar a importância da formação do profissional docente. De acordo com Prais (2016), a formação de professores e a organização do ensino apresentam papéis relevantes nas políticas educacionais quanto à necessidade de implementação das práticas pedagógicas inclusivas.

Entende-se que a organização do ensino e as ações didáticas e formativas voltadas à formação de professores para inclusão podem ter base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, a fim de elaborar um planejamento com atividades pedagógicas pautadas pela acessibilidade.

#### **4.2 Planejamento e antecipação: aproximações com o desenho universal para a aprendizagem na escola e o ensino inclusivo**

É notório o fato de o planejamento ser uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana. A atitude de planejar ganha cada vez mais importância e torna-se necessária, pois é um processo que envolve análise, reflexão e previsão. Portanto, é uma atividade tipicamente humana que consiste em analisar uma dada realidade, refletir sobre as condições existentes e prever as formas alternativas de ação para superar as barreiras e alcançar os objetivos desejados.

O planejamento é fundamental para direcionar as ações, traçar os caminhos a serem percorridos e nortear a proposta pedagógica para cada etapa/modalidade de ensino. Sendo assim, é uma bússola que irá guiar os educadores e educadoras no levantamento de saberes e não saberes de seus aprendizes para se constatar qual é o melhor caminho a ser seguido.

Além disso, é um instrumento indispensável para a ação pedagógica, já que, de outro modo, seria impossível orientar o processo até os propósitos perseguidos. Uma proposta educativa deve tratar de tornar realidade as finalidades previamente planejadas, por isso há necessidade de planejamento e isso nem se discute. Afinal, instituição sem planejamento é nau sem rumo. Não chega a porto algum.

Esse procedimento na Educação Infantil é um momento que possibilita ao educador encontrar as possíveis soluções para obter avanços no processo de ensino

e aprendizagem, bem como o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos seus aprendizes, por isso deve ser uma atividade contínua, na qual o educador deve permitir aos seus aprendizes vivenciar o protagonismo.

Ao longo de nossa prática docente, evidenciamos algumas dificuldades quanto ao planejamento. Muitas vezes ele é visto como algo “engessado” e que deve ser cumprido à risca, desconsiderando o perfil dos aprendizes e as condições das escolas em contextualizar os conteúdos em todas as áreas do conhecimento.

Para a elaboração do planejamento de ensino semanal baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem utilizamos, juntamente com as professoras participantes da pesquisa, o Inventário DUA (ACESSI, 2021) como instrumento norteador para a elaboração dos planos de aula. Cabe ressaltar também a importância de o educador elaborar o seu planejamento de ensino como uma estratégia que atende à realidade de seus aprendizes, orientada a experiência dos mesmos, bem como suas curiosidades e necessidades.

Como então planejar com base no DUA?

Quando pensamos num planejamento de ensino inclusivo vem à mente que se deve garantir aos aprendizes o direito de aprender e propiciar recursos e estratégias pedagógicas e inclusivas que possam atender a todos e cada um. Assim, sugerimos que ao elaborar o seu planejamento semanal o educador possa fazer uso do inventário, proposto pelo CAST (2018) e elaborado pelo grupo de pesquisa ACESSI, como um documento norteador do processo.

Para isso, cabe aos educadores refletirem sobre os princípios do DUA de maneira a: (a) utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; (b) utilizar múltiplos meios de ação e expressão e, (c) oportunizar múltiplas formas de engajamento.

Na elaboração do planejamento semanal inclusivo os educadores devem partir da premissa de que é necessário respeitar as diferenças dos aprendizes e nos aprendizes, reconhecendo a variabilidade (neural) tanto em sala de aula como na comunidade escolar; trabalhar com múltiplos meios/formas (oferecer mais de 02 formas), rompendo com as monoculturas tradicionalmente presentes na escola e flexibilizar o processo de ensino, deixando espaço aberto e tempo livre/ocioso para os aprendizes.

Para planejar com base nos princípios do DUA, o professor deve partir da premissa de que todo sujeito aprende por diferentes e variáveis redes neurais, pois a partir daí pode promover a acessibilidade e mobilidade no processo de ensino e aprendizagem, garantindo assim que sejam oferecidas múltiplas possibilidades para o “aprender” na escola. Para tanto, cabe ao professor trabalhar com medidas de apoio à aprendizagem de todos e cada, um trazendo um novo sentido para o universal, tendo em vista alargar a influência do aprendiz nesse processo (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, 2020).

Em seu planejamento, ao oferecer o conteúdo em múltiplos meios, ao oportunizar múltiplos percursos de aprendizagem, o professor está partindo do trabalho mais centrado (individual) ao mais colaborativo (coletivo) ou ativo (movimento) e rompendo com as monoculturas na escola. Em uma sala de aula com DUA podem existir estações de trabalho que permitam a modificação pelos aprendizes.

A seguir, o quadro 2 apresenta o Inventário DUA (ACESSI, 2021) com o qual trabalhamos com as professoras na elaboração do planejamento do ensino inclusivo.

**Quadro 2 – Inventário DUA**

<b>Inventário DUA (ACESSI, 2021)</b>		
<b>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</b> Princípio I – Utilizar múltiplos meios de representação do conteúdo; Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão; Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento.		
<b>Premissa para o planejamento da abordagem inclusiva:</b> 1- Respeitar as diferenças dos aprendizes e nos aprendizes, reconhecendo a variabilidade (neural) em sala de aula e na comunidade escolar. 2- Trabalhar com múltiplos meios/formas (oferecer mais de 02 formas), rompendo com as monoculturas tradicionalmente presentes na escola. 3- Flexibilizar o processo de ensino, deixando espaço aberto e tempo livre/ocioso para os aprendizes.		
<b>Redes de Conhecimento</b> (o que aprender)	<b>Redes de Estratégias</b> (o como aprender)	<b>Redes Afetivas</b> (o porquê aprender)
<b>Oferecer</b> Múltiplas mídias (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)	<b>Oportunizar</b> Múltiplos percursos (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)	<b>Valorizar</b> Múltiplos interesses (permitir os afetamentos/influência dos aprendizes nos processos)
<b>Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo</b>		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses

Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação
Opções de...	Opções de...	Opções de...
Opções para...	Opções para...	Opções para...

**Fonte:** Adaptado de CAST (2018) <sup>2</sup>.

#### 4.2.1 O planejamento de ensino numa escola inclusiva

Para promover uma educação inclusiva, viabilizando uma aprendizagem para todos, alguns elementos funcionais são primordiais no que se refere ao currículo e ao planejamento. Para isso, cabe ressaltar a importância de o educador ter uma intencionalidade educativa, ter claro para si o que está propondo, o porquê e o que pretende com os conteúdos elaborados para que haja um bom andamento em sua aula.

Quando o educador apresenta a sua intencionalidade pedagógica através de suas ações e mediações de maneira consciente, dentro do cenário pedagógico, que é o espaço escolar, visando uma ambientação do aprendiz, ele consegue conduzi-lo de forma a contribuir para a sua aprendizagem.

Mas afinal, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser modificado. Pensando nisso, o que fazer para promover práticas pedagógicas cada vez mais acessíveis, flexíveis e inclusivas em nossas salas de aula?

Sabemos que já houve grandes avanços na educação escolar inclusiva, mas ainda é pouco se comparado com a realidade atual. É preciso que as escolas invistam, portanto, nos elementos que favorecem essas práticas, tais como: apoio às iniciativas dos professores, disponibilidade de recursos e espaços físicos adequados, gestão democrática, apoio à formação continuada e trabalhos de pesquisa feitos pelos professores, incentivo ao trabalho conjunto dos profissionais da escola para planejamento, grupos de estudo e estudos de caso, flexibilidade no planejamento e no tempo disponível para as atividades pedagógicas, ambiente acolhedor e receptividade a inovações, dentre outros.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 16 abr. 2020.

Pensando que a educação é o sentido do bem melhor da humanidade, se faz necessário um processo de metamorfose, de mudanças na escola, de pensar e fazer diferente, de maneira consistente e necessária. É tempo de agir na urgência e promover esta mudança visando uma aprendizagem mais significativa.

Todos os educadores são personagens de uma história real que foi construída ao longo dos anos, são como agentes do processo educativo e têm uma responsabilidade muito grande, já que são formadores dos adultos do amanhã e da sociedade que teremos e, portanto, precisam planejar de forma acessível e flexível para que a aprendizagem seja efetiva para seus aprendizes.

Segundo Freire (2003), para ensinar é preciso ter amorosidade e comprometimento, o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Cabe ao educador, em sua prática educativa, refletir sobre suas atitudes, pois elas influenciam significativamente na motivação, no interesse e na formação de seus aprendizes. Segundo a ideologia freireana, a relação entre os aprendizes e os educadores deve ser regida pelo diálogo aberto, fazendo valer a empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais.

Além disso, Freire (1996) salienta que o ato de educar exige segurança, competência profissional e comprometimento entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo, e também a generosidade, atitudes estas que exigem esforço e moralidade. Não se esquecendo da afetividade, pois a relação professor-aluno é fundamental em todo esse percurso.

Para Freire (1996, p.27), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “[...] ensinar não é transferir apenas conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Ensinar exige respeito à autonomia, à curiosidade e cultura do educando, no sentido de ser capaz de gerenciar sua independência conscientemente e decidir responsabilmente por suas ações. Ensinar exige alegria e esperança na prática educativa, de que professor e aprendizes juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e, igualmente, resistir aos obstáculos a nossa alegria; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, pois quando ensinamos estamos problematizando a realidade e desvelando desafios para sua superação.

Percebe-se que mudar é difícil, mas é possível e necessário. Na compreensão do futuro como problema, devemos programar nossa ação político-pedagógica de

forma a abrir caminhos para se constituírem outros saberes indispensáveis, cujo campo da curiosidade se inquieta e a prática se fundamenta.

Para tanto, se faz necessário que os educadores estabeleçam um planejamento que seja coconstruído de forma corresponsável e considere em suas relações político-pedagógicas tudo aquilo que seus aprendizes sabem, bem como suas experiências e sua leitura de mundo. É de fundamental importância que os educadores estimulem a reflexão crítica dos aprendizes com o apoio de propostas multiculturais e através de uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

Assim, nos termos de Freire (2003), ensinar exige respeito aos saberes do educando e tanto a escola como os educadores devem respeitar aqueles socialmente construídos pelos aprendizes na prática comunitária. Portanto, cabe aos educadores estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos aprendizes e a experiência social que eles têm como indivíduos. Segundo o autor, é necessário ter segurança, conhecimento e generosidade por parte destes educadores para que se tenha competência, autoridade e liberdade na condução de suas aulas. Também defende a necessidade de exercermos nossa autoridade docente com a segurança fundada na competência profissional, aliada à generosidade (FREIRE, 2003).

Os educadores precisam ter o planejamento como uma ferramenta estratégica para superar as barreiras na educação escolar inclusiva. Neste sentido, seguindo os princípios do DUA, os professores e professoras precisam planejar aulas mais acessíveis para todos. Há que se garantir um planejamento de ensino inclusivo, flexível e acessível, proporcionando boas situações de aprendizagem, eliminando as barreiras do processo com atividades pedagógicas inclusivas desafiantes e envolventes.

No planejamento fundamentado no DUA, os educadores precisam oferecer: múltiplos meios de representação (o que será desenvolvido), apresentando a informação e o conteúdo em diversos formatos para que todos tenham acesso. Há também que oportunizar os múltiplos meios de ação e expressão (o como será desenvolvido), permitindo formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens por parte dos aprendizes, além dos múltiplos meios para o

engajamento (o porquê será desenvolvido), estimulando o interesse e a motivação dos aprendizes, respeitando as aprendizagens e seus modos.

Sabemos que na sociedade atual ainda existem barreiras atitudinais, curriculares, pedagógicas, de acessibilidade e de comunicação. Todavia, com os avanços tecnológicos os educadores devem se preparar e constituir uma rede de apoio na própria escola, no sentido de utilizarem as diversas ferramentas pedagógicas existentes para planejar, mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Apenas um modelo de ensino não serve para todos, assim, o planejamento deve atender a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas em função da variabilidade dos aprendizes. Afinal, de que maneira a ação didática pode contribuir no planejamento do ensino subsidiado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem? O que fazer para planejar aulas com acessibilidade, possibilitando o ensino para aprendizes com e sem deficiência? Ao refletir sobre essas questões, ressaltamos a importância de um planejamento que visa superar as barreiras, desafios e dificuldades e que atenda a todos sem diferenças.

De acordo com Nunes e Madureira (2015, p.7), o DUA refere-se a um conjunto de princípios e estratégias que deverão estar relacionados ao "desenvolvimento curricular", procurando, assim, "reduzir as barreiras ao ensino e aprendizagem". As autoras ressaltam, ainda, a necessidade e a importância de desenvolver processos de planejamento que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos.

Nunes e Madureira (2015) sugerem um modelo de planejamento de ensino cíclico para todos, baseado nos princípios do DUA, em que se busca caracterizar e analisar o contexto, em seguida planificar e definir os objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação para posteriormente implementar o processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, avaliá-lo.

Ao planejar, o educador deve olhar o ambiente de sala de aula, caracterizá-lo e, se preciso, estabelecer pontos de verificação para reformular o seu planejamento. Para tanto, as autoras propõem uma intervenção no processo de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas inclusivas, de modo a assegurar o acesso, a participação e o êxito de todos os aprendizes. Neste cenário, elas salientam também a necessidade emergente da reestruturação da escola e da aplicação prática dos princípios educativos através de metodologias de ensino que facilitem a inclusão,



participação e a aprendizagem de todos. Ou seja, o planejamento do ensino inclusivo deve estar centrado no aprendiz, buscando identificar as barreiras que poderão limitar sua participação.

Quando falamos da importância de o professor ter uma intencionalidade didática, significa que ele deve refletir sobre as suas concepções e valores subjacentes à finalidade de sua prática, de forma a valorizar o que os aprendizes já sabem e fazem e o modo como aprendem. Ou seja, intencionalidade didática é toda ação consciente do professor visando conduzir o aprendiz em seu processo de ensino e aprendizagem e deve ser inclusiva, de maneira a refletir sobre suas ações e concepções e planejar de maneira que atenda a todos os aprendizes.

Na BNCC encontramos esse princípio, denominado “intencionalidade educativa”, que aparece em todas as atividades do educador que envolvam a organização e a promoção de experiências estimulantes para os aprendizes conhecerem a si e ao outro, além de compreenderem relações com a natureza, com a produção científica e com a cultura.

Esta pesquisa, portanto, fundamenta-se nos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma proposta de construção de "sistemas educacionais inclusivos", com ações e estratégias diferenciadas que possam garantir o acesso aos conteúdos apresentados para todos. Portanto, tem intencionalidade educativa inclusiva.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa visa apresentar propostas para o desenho de um planejamento de ensino semanal em uma perspectiva inclusiva, inspirado nas diretrizes do DUA, e pretende atender às necessidades de aprendizagem da heterogeneidade dos aprendizes. Isso vai garantir uma maior flexibilização no planejamento semanal, buscando assegurar uma educação inclusiva e equitativa que promova ambientes de aprendizagem inclusivos e eficazes, garantindo assim oportunidades para todos os aprendizes.

Para tanto, a pergunta investigativa é: Como aprimorar o ensino inclusivo seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Os procedimentos metodológicos serão norteados por um conjunto de ações no que se refere a escolha das técnicas e recursos para o pleno desenvolvimento da pesquisa.

### 5.1 Opção metodológica

O método utilizado foi a pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento, tendo em perspectiva, juntamente com os professores, a constituição de material documentário sobre a inclusão escolar e o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem inclusivo, no caso, o planejamento de ensino semanal.

Buscou-se abordar questões relacionadas às singularidades do campo e dos sujeitos participantes, sendo a entrevista narrativa um instrumento potente neste sentido, uma vez que as narrativas se mostram muito úteis em estudos de abordagem qualitativa, já que é uma forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é veicular conteúdos a partir dos quais as experiências subjetivas podem ser transmitidas. Além disso, o estudo é de natureza aplicada e intervencionista, utilizando a abordagem narrativa com o intuito de elaborar um objeto de aprendizagem inclusivo que possa contribuir para o aprimoramento do ensino nas escolas, sejam elas públicas ou particulares.

As entrevistas, por sua vez, permitiram o aprofundamento das investigações, a combinação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos sujeitos.

Clandinin e Connelly definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” (2000, p.20) em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Neste caso, podemos descrever a pesquisa narrativa como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre o tema em questão, nas quais o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno.

Estas histórias podem ser obtidas através de entrevistas, relatos, rodas de conversa com o grupo de professores, narrativas escritas ou ainda com a utilização de gravação de narrativas orais. Para tanto, nesta pesquisa, ao realizar as entrevistas individuais e as rodas de conversa, pretendeu-se valorizar as experiências das 3 (três) professoras, em um procedimento de construção de dados que visa compreender as suas experiências e a realidade social na qual estão inseridas.

Segundo Clandinin e Connelly, a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Para estes autores, aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço.

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

Em outra perspectiva, com a pesquisa de desenvolvimento busca-se superar os desafios na elaboração do planejamento do ensino inclusivo e construir colaborativamente uma proposta com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

A expressão “pesquisa de desenvolvimento” é usada aqui como tradução para a língua portuguesa de *design based research*, a qual, na língua inglesa, também aparece como *design research, design experiments, designs studies ou development/developmental research* (VAN DEN AKKER et al., 2006; MATTA, SILVA; BOAVENTURA, 2014). De maneira geral, podemos dizer que se refere àquelas investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender ou explicar suas características, usos e/ou repercussões. Por delineamento entendemos a elaboração do artefato em sua primeira versão; o

desenvolvimento refere-se ao processo contínuo de seu refinamento por meio da avaliação sistemática. Trata-se de um tipo de investigação presente em muitas áreas, como a Arquitetura, Engenharia, Medicina, Sistemas de Informação entre outros (DRESCH; LACERDA; ANTUNES, 2015).

Podemos identificar diversos entendimentos na literatura sobre o que é uma pesquisa de desenvolvimento. A expressão passou a ser vista como um grande leque de abordagens metodológicas interessadas em conjugar investigação e desenvolvimento de produtos a serem utilizados como soluções para um determinado problema.

De modo mais particular, uma definição possível é a proposta por Plomp (2009, p. 9):

Pesquisa de desenvolvimento educacional é percebida como o estudo sistemático do delineamento, desenvolvimento e avaliação de intervenções educacionais – tais como programas, estratégias e materiais de ensino e aprendizagem, produtos e sistemas – como soluções a problemas identificados, as quais objetivam avançar nossos conhecimentos sobre as características destas intervenções e processos para o delineamento e desenvolvimento de soluções.

Salientamos que a pesquisa de desenvolvimento vem ao encontro da proposta desta pesquisa que busca desenvolver, juntamente com as professoras, um objeto de aprendizagem que apoie o ensino inclusivo. Pretendemos trabalhar com as professoras a partir dos desafios de uma prática inclusiva, buscando construir um objeto de aprendizagem que seja acessível e flexível.

Em um primeiro momento, foram realizadas entrevistas individuais com 3 (três) professoras, considerando o planejamento e o levantamento das suas ações pedagógicas quanto ao processo de ensino e aprendizagem escolar de todos os aprendizes. Logo após a pesquisadora conduziu 3 (três) rodas de conversa de forma a valorizar as experiências das professoras. Este é um procedimento de construção de dados que visa identificar, analisar, discutir e compreender as experiências de cada uma e a realidade social em que estão inseridas.

Essa fase também teve como objetivo discutir e analisar com as professoras a importância dos princípios do DUA como suporte para o planejamento de ensino semanal na perspectiva inclusiva e assim construí-lo de forma coletiva e colaborativa. O método combinado objetiva garantir a contribuição das professoras com a pesquisa narrativa e projetar juntamente um objeto de aprendizagem inclusivo por meio dos

passos da pesquisa de desenvolvimento, em que discutimos os princípios do DUA e desenvolvemos um plano de aula inclusivo com atividades baseadas neles.

Através desses procedimentos foi possível identificar as diversas experiências narrativas das professoras e, juntamente com elas, de forma colaborativa, desenvolver e validar um objeto de aprendizagem que busque eliminar as barreiras existentes na construção do planejamento de ensino semanal. Em ambas as perspectivas se oportuniza a construção de uma comunidade de conhecimento composta pelas professoras e pesquisadoras envolvidas.

O objeto de estudo foi o planejamento de ensino semanal utilizado atualmente. O intuito desta pesquisa também foi de verificar se o mesmo estava baseado numa prática monocultural ou numa abordagem múltipla.

Durante todo esse processo, discutimos e aplicamos os princípios do DUA no objeto de estudo em questão.

## **5.2 Aspectos Legais e Éticos**

Esta pesquisa faz parte do macroprojeto “A Escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem” de autoria da orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Cristina Costa-Renders, com aprovação pelo Comitê de Ética, sob processo CEP 228229519.5.0000.5510.

Como o projeto está sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabete Cristina Costa-Renders, a pesquisadora se submete ao mesmo parecer da Plataforma Brasil, o qual não cita a pesquisadora.

As professoras aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assegura seus direitos como participante de pesquisa.

Trata-se de pesquisa narrativa combinada com pesquisa de desenvolvimento, cujos procedimentos metodológicos exigem dois instrumentos de coleta de dados: entrevista narrativa, para colher as experiências das professoras, e as rodas de conversa online, para desenvolvimento de objeto de aprendizagem de forma coletiva e colaborativa.

### 5.3 Campo de pesquisa

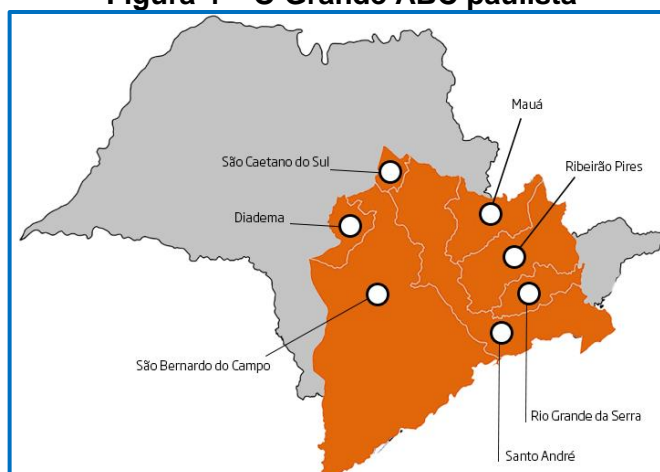
Inicialmente, a pesquisa seria realizada com algumas professoras da Educação Infantil de uma Unidade Escolar numa rede municipal de ensino do Grande ABC paulista, onde a pesquisadora atua também como professora na Educação Infantil há 18 anos. Porém, devido à mudança de protocolos na rede, juntamente com a professora orientadora, decidimos selecionar outras professoras da Educação Infantil que atuam em outras escolas públicas do Grande ABC paulista para participarem da investigação.

Pelo fato de atuar como professora na Educação Infantil, minha escolha foi selecionar, desde o princípio, professoras que também atuam com esta faixa etária para aprofundar o tema da pesquisa, bem como para realizar trocas e ampliar os saberes. Assim, foram selecionadas 3 (três) professoras que atuam na Educação Infantil de escolas públicas municipais do Grande ABC paulista.

Para descrever a região onde é realizada a pesquisa, cabe retratá-la um pouco. O Grande ABC paulista é uma região tradicionalmente industrial do Estado de São Paulo e a sigla ABC se refere às três cidades que originalmente a formavam, sendo: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Às vezes, Diadema é incluída na sigla também. Apesar de não contribuírem à sigla original, também fazem parte desta região os municípios de Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra (pois eram extensão do município de Santo André, antes da divisão) e Diadema.

O território é banhado pela Represa Billings (exceto o município de São Caetano do Sul) e perfaz uma área territorial total de 828km<sup>2</sup>, reunindo uma população de mais de 2,7 milhões de habitantes (IBGE, 2007). O acesso do Grande ABC paulista para a cidade de São Paulo é feito principalmente pelas rodovias Anchieta e Imigrantes, pelos corredores de trólebus e também pelos trens urbanos da CPTM.

O Grande ABC paulista é marcado historicamente por ser o centro da indústria automobilística brasileira, pois é sede de diversas montadoras. No entanto, o setor de serviços também vem apresentando crescimento significativo. Essa região é especialmente interligada, a ponto de ser difícil definir suas divisas terrestres, com muitas ruas e grandes vias de alta circulação. O Grande ABC paulista, como também é conhecido, está localizado em um ponto privilegiado, próximo ao Porto de Santos e à capital, conforme visto na figura 4.

**Figura 4 – O Grande ABC paulista**

Fonte: Consórcio Intermunicipal do Grande ABC (2021).

Visando ampliar a caracterização educacional do Grande ABC paulista, foram solicitados alguns dados da Educação Infantil junto ao Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, como seguem nas tabelas 1 e 2 identificadas abaixo.

**Tabela 1 - Dados da Educação Infantil das escolas públicas municipais do Grande ABC paulista**

Municípios	Quantidade de Professores	Quantidade de Profissionais da Educação (excluindo professores)	Educação Básica		
			Educação Infantil		
			Quantidade de Escolas	Quantidade de Alunos Matriculados antes da pandemia	Quantidade de Alunos Matriculados depois da pandemia
<b>Santo André</b>	2.131	1.149	94 (44 Creches + 50 EMEIEFs)	18.501	18.945
<b>São Bernardo do Campo</b>	5.076	3.772	143	34.636	34.894
<b>São Caetano do Sul</b>	1.748	2.018	43	6.332	6.335
<b>Diadema</b>	1.823	1.132	76	16.407	17.059
<b>Mauá</b>	1.547	991	46	15.240	15.284
<b>Ribeirão Pires</b>	799	572	20 Inf. Int. 20 Inf. Parcial	4.237	4.412
<b>Rio Grande da Serra</b>	100	183	12	1.913	1.928
<b>Total</b>	13.224	9.817	434	97.266	98.857

Fonte: Secretarias Municipais de Educação, 2021.

Ao analisar a Tabela 1, é possível evidenciar que o município de São Bernardo do Campo possui a maior quantidade de professores, escolas e alunos matriculados na Educação Infantil.

Também é notável que houve um considerável aumento na quantidade de alunos matriculados depois da reabertura das escolas pós-início da pandemia.

**Tabela 2 - Matrículas Iniciais na Educação Infantil (Creche e Pré-escola) na Rede Pública Municipal Censo Escolar 2021- Resultados Preliminares**

	Infantil		Total Creche +Pré
	Creche	Pré	
Diadema	4.024	8.565	12.589
Mauá	5.706	8.360	14.066
Ribeirão Pires	1.697	1.956	3.653
Rio Grande da Serra	621	962	1.583
Santo André	8.491	9.483	17.974
São Bernardo do Campo	13.100	16.753	29.853
São Caetano do Sul	3.062	2.434	5.496
Grande ABC	36.701	48.513	85.214

Fonte: INEP | Elaboração: Consórcio Intermunicipal do Grande ABC, 2021.

Na Tabela 2, podemos verifica-se que existe um maior número de alunos matriculados na Pré-Escola e, considerando o número de matrículas por município, observamos que o município de São Bernardo do Campo detém o maior número de alunos matriculados em creches e pré-escolas.

#### **5.4 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa**

As professoras participantes desta pesquisa trabalham em salas regulares da Educação Infantil no Grande ABC paulista, onde há 5 (cinco) alunos com deficiência, sendo 1 (um) com Deficiência Física e 4 (quatro) com Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém eles não frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem as salas de recursos multifuncionais.

Passamos a caracterizar as participantes da pesquisa, esclarecendo que os nomes aqui utilizados são fictícios. A professora Mariana possui 9 (nove) anos de magistério, trabalha exclusivamente na Educação Infantil e atua em uma escola pública do Grande ABC paulista há 9 (nove) anos. É formada em Pedagogia Plena pela Universidade Anhanguera. Possui pós-graduação em Inclusão Escolar, Alfabetização e Letramento e em Dificuldades de Aprendizagem. Escolheu ser



professora porque admira a transformação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Para ela, o fato de ser professora de escola pública lhe proporciona estabilidade, recursos de aprendizagem, como os cursos, entre outros.

A professora Alexandra possui mais de 30 (trinta) anos de magistério, é aposentada em um dos cargos e no outro atua em uma escola pública do Grande ABC paulista, há 26 (vinte e seis) anos, exclusivamente na Educação Infantil. É formada no Magistério, em Letras pela Fundação Santo André e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo. Possui pós-graduação em Neurolíngua pela Universidade de Minas Gerais, em Educação Infantil pela USP e Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís. Também possui Extensão Universitária em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva, Cursos sobre Educar e Cuidar, Formação Continuada sobre a Educação Infantil e webinar sobre o protagonismo da criança.

Começou a trabalhar muito cedo, antes mesmo de se formar no Magistério, inicialmente em escolas particulares do bairro. Assim que se formou começou a trabalhar na rede estadual e em seguida em duas redes municipais do Grande ABC (com a Educação Infantil).

A professora relatou que escolheu essa atividade porque é uma profissão em que aprende todos os dias, principalmente no momento em que estamos vivendo. Salaria que vai em busca do que é melhor, procurando ter maior sensibilidade ao outro e se colocando no lugar deste, com o intuito de cativar, ser parceira, passando a entender e compreender o contexto em que seu aluno está, já que não somos “donos do saber”.

Para ela, ser professor de escola pública significa ser o libertador, que está sempre em busca do melhor conhecimento, sempre se atualizando, se arriscando e procurando colocar em prática aquilo que estudou. Não se abate em ter que usar dos seus recursos para que seus alunos também tenham acesso ao conhecimento e procura estratégias/ tecnologias para que eles não fiquem para trás.

A professora Ana atua no magistério há mais de 21 (vinte e um) anos, nesta rede há 19 (dezenove) anos com a Educação Infantil, nesta unidade escolar há 11 (onze) anos. É formada em Magistério e possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos. Possui pós-graduação em Psicopedagogia pela

Universidade Castelo Branco, Educação Infantil e Administração Escolar pela Faculdade São Luís e Meio Ambiente e arte/educação pela Faculdade Campos Elísios.

Tornou-se professora porque acredita que através da educação conseguirá ajudar a transformar esta sociedade tão injusta e desigual. Para ela, quando ensina também está aprendendo com as crianças, está plantando sementes e espera que elas venham a florescer no futuro. Ser professor de escola pública é um lutar diário contra um sistema desigual, para ela educação não poderia estar associada a um partido político, pois percebe ao longo desse período que com a mudança de partido, joga-se fora tudo o que era do outro e faz-se coisas novas, porém existem coisas boas em cada gestão que deveriam perpetuar.

A professora comenta que é fruto de escola pública e busca no ensino público trazer o melhor para as suas crianças, almejando qualificar o seu trabalho e desmistificar o fato de que apenas a escola particular oferecer um ensino de qualidade.

### **5.5 O planejamento de ensino semanal no contexto da educação infantil**

O planejamento de ensino semanal é elaborado com o intuito de promover a escuta, vivências, experiências e aprendizagens, além de atender necessidades, interesses e as especificidades de cada aprendiz; as professoras se mobilizam de forma a organizar e nortear o seu trabalho pedagógico. Em seus planejamentos são registradas as observações, de forma reflexiva, acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de acompanhar e mediar o aprendizado de seus aprendizes.

Nesse processo as professoras descrevem suas intencionalidades e os objetivos a serem desenvolvidos com a sua turma no decorrer da semana, bem como desenvolvem estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos propostos de forma a garantir o registro dos materiais, espaços, tempos, agrupamentos e pessoas envolvidas para a realização dessas vivências, considerando as crianças com deficiência e/ou necessidades específicas.

Na Educação Infantil as professoras consideram em seu planejamento de ensino semanal o trabalho em intercampos e se atentam aos Campos de Experiência, a fim de contemplar os Direitos de Aprendizagem, considerando que devem ser o

ponto de partida no planejamento para garantir o registro das atividades permanentes da rotina.

Além do planejar, as professoras relatam que em suas ações diárias realizam o registro de suas reflexões acerca de todo o percurso da turma (considerando as crianças com deficiência e/ou necessidades específicas) utilizando-se de fotos, descrição dos momentos, falas das crianças, entre outros apontamentos. Sendo assim, os registros reflexivos servem para avaliar o planejamento e desenvolver atividades que sejam de interesse dos aprendizes.

Partindo dessas premissas, eis a questão: Qual o risco deste planejamento de ensino semanal tornar-se apenas um instrumento burocrático na escola? Em que medida este documento atende aos princípios de acessibilidade e ao DUA?

As professoras comentam que na elaboração do documento devem estar a rotina diária com horários fixos para as atividades de rotina, como parque, lanche, almoço, brinquedoteca, sala de vídeo, entre outros. Visando a orientação e a organização do trabalho pedagógico das professoras, o planejamento deve atender aos princípios norteadores para a Educação Infantil (Éticos, Estéticos e Políticos), as ementas dos Campos de Experiência, dos Direitos de Aprendizagem e os eixos estruturantes da Educação Infantil no que diz respeito às interações e brincadeiras.

Segundo as educadoras, no planejamento deve constar as orientações sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico em que deverão ser destacadas a sequência didática, as atividades permanentes, as atividades de sistematização ou ensino por projetos.

As professoras retratam que devem sempre considerar a caracterização da turma e suas necessidades, bem como respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, desenvolvimento e especificidades dos aprendizes, qualificando o seu olhar para com eles a partir da observação e reconhecimento das singularidades, respeitando assim os diferentes saberes, necessidades e culturas.

De acordo com as professoras, na elaboração desse planejamento é importante que considerem a infraestrutura escolar para edificar propostas que promovam desafios e descobertas, de forma a promover o protagonismo de seus aprendizes, bem como valorizar a fala dos mesmos no seu registro reflexivo e no replanejamento, para posteriormente compartilhar as experiências vivenciadas em

reuniões coletivas na escola, como: Reunião de Planejamento Semanal (RPS) ou Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC).

O planejamento pedagógico das escolas públicas onde as professoras atuam está pautado na BNCC (2017) e nas DCNEI (2009), que trazem as diretrizes necessárias para se pensar e planejar ações educativas que perpassam as etapas de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva. O planejamento pedagógico e o registro reflexivo das professoras são organizados semanalmente, de acordo com os princípios elencados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em que atuam, como subsídio para as ações documentais e pedagógicas.

Este documento, o PPP, também destaca que ao se manter a perspectiva sócio-histórico-cultural como base das reflexões e práticas do registro, vê-se o planejamento pedagógico semanal como um elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem, pois se constitui como um dos instrumentos metodológicos que compõem a documentação pedagógica.

As professoras retratam que o planejamento deve ser um instrumento funcional que dá respaldo ao trabalho pedagógico, aliado aos processos pedagógicos em todos os seus aspectos, como forma de legitimá-los e dar maior visibilidade, possibilitando assim maior concretude.

Na medida do possível, o planejamento pedagógico semanal é discutido nos espaços coletivos das unidades escolares em que atuam, agindo como um grande aliado que visa transformar de forma positiva a prática pedagógica e ser uma forma de “pensar sobre”, em que se analisa o planejamento para esclarecer processos e questionamentos a respeito das ocasiões surgidas frente às situações didático-pedagógicas vivenciadas pelos aprendizes.

## **5.6 Etapas e instrumentos de pesquisa**

A pesquisa foi realizada conforme as etapas elencadas no quadro 2, objetivando estudar e analisar o DUA de forma a constituir uma ferramenta estratégica no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de superar as barreiras na educação escolar. Partimos do princípio de que todo sujeito aprende, por isso pretende-se construir, de forma colaborativa, um planejamento de ensino semanal que seja acessível, visando promover a aprendizagem de todos. O quadro 3 aponta as etapas de pesquisa.

**Quadro 3 – Etapas e procedimentos da pesquisa**

Etapa 1	
Fase 1 – Revisão bibliográfica	Fase 2 – Escolha e definição dos sujeitos de pesquisa e definição dos procedimentos em campo
Etapa 2	
<b>Constituição de material documentário:</b> entrevista narrativa virtual  Entrevista individual (colher as experiências de inclusão escolar)	<b>Processo de criação de significados:</b> rodas de conversa (virtual)  Rodas de conversa (trabalhar o desenvolvimento de semanário com base nos princípios do DUA)
Etapa 3	
<b>Escrita do texto final de pesquisa</b>	
<b>Desenvolvimento do Produto</b>  Ao final deste processo investigativo de um mestrado profissional em educação, assumimos o compromisso de oferecer à comunidade docente um objeto de aprendizagem. Neste caso, será um guia de planejamento com base no DUA.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Através da Plataforma Google Meet foram realizadas as entrevistas individuais e as rodas de conversa com as professoras, de forma virtual, considerando o planejamento e o levantamento de suas ações pedagógicas quanto ao processo de ensino e aprendizagem escolar de todos os aprendizes e os desafios de fazer uma prática inclusiva.

Através da pesquisa narrativa foram realizadas as entrevistas individuais para colher as experiências de inclusão escolar de cada professora. Nessa etapa foi possível identificar, caracterizar e problematizar as barreiras impostas pela abordagem curricular monocultural no planejamento do processo de ensino e aprendizagem das educadoras.

Posteriormente foram realizadas as rodas de conversa, conduzidas de forma a analisar como era elaborado o planejamento pedagógico semanal das professoras da Educação Infantil em suas unidades escolares. Nessas rodas, onde foi desenvolvido o produto final de pesquisa, em colaboração com as professoras, discutimos e analisamos o planejamento de ensino semanal a partir dos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA).

Através da pesquisa de desenvolvimento, de forma colaborativa, elencamos estratégias didáticas com potencial para transpor as barreiras impostas aos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem buscando recursos e possibilidades para uma educação inclusiva.

Finalmente, elaboramos e construímos um planejamento de ensino semanal, juntamente com as professoras da Educação Infantil, baseado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem com a intenção de caracterizar uma abordagem curricular que aprimore o processo de inclusão escolar de todos os aprendizes.

Como produto final elaboramos um objeto de aprendizagem que visa orientar as professoras e professores a superar os diversos desafios e barreiras em sala de aula, bem como as práticas monoculturais, que não permitem aos aprendizes terem o direito de aprender de múltiplas maneiras, ou seja, através de diversas formas e recursos variados que visam à garantia da sua aprendizagem de forma plena.

Portanto, objetivou-se superar os desafios de planejar uma aula inclusiva, os desafios de se romper com as barreiras existentes para a elaboração do planejamento pedagógico semanal, construindo de forma colaborativa um planejamento acessível, flexível e inclusivo, com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

É importante salientar que nessa etapa trabalhamos com as professoras e desenvolvemos uma abordagem pedagógica fundamentada nos desafios de uma prática inclusiva, buscando construir assim um objeto de aprendizagem, no caso um planejamento pedagógico semanal inclusivo baseado nos princípios do DUA que seja acessível e flexível.

Como o propósito maior dessa pesquisa é investigar possíveis barreiras que impeçam um contexto de aprendizagem mais inclusivo, consideramos a construção de um produto que atenda as reais necessidades das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, juntamente com as mesmas, desenvolvemos e aplicamos os ciclos da pesquisa de desenvolvimento na construção de um objeto de aprendizagem que as apoie no processo inclusivo.

A pesquisa teve como base uma relação de troca entre pesquisadora e participantes, com o intuito de cruzar saberes acadêmicos com o contexto real em que

estão inseridos, tendo em vista a construção de um produto que possa intervir de forma transformadora nas unidades escolares em que atuam.

Assim, através dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem deve ser propiciado um espaço escolar acessível e flexível para que todos os aprendizes, por direito, possam aprender. Como produto final, buscamos a elaboração de um Planejamento Pedagógico Semanal Inclusivo com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como suporte aos professores em sala de aula.

## 6 O PERCURSO INVESTIGATIVO E SEUS RESULTADOS

Neste capítulo, são retratados os resultados apresentados nas entrevistas narrativas e nas reflexões das rodas de conversa em relação à elaboração do planejamento de ensino semanal das professoras na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem.

### 6.1 As entrevistas e rodas de conversa com as professoras: dos desafios à construção do planejamento de ensino semanal com base no DUA

O ano de 2021 foi marcado pela continuidade da pandemia do COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-COV-2 que provocou o afastamento dos aprendizes do ensino presencial nas escolas de todo o mundo.

Desde março de 2020 as escolas brasileiras começaram a atender por meio do ensino remoto emergencial. Mas, em meados de maio do ano de 2021 passou ao ensino híbrido, que é a junção do ensino remoto com as aulas presenciais. Esse fato apareceu nas rodas de conversa, pois trouxe novos desafios para o ensino, segundo os relatos das professoras entrevistadas.

As entrevistas narrativas e as rodas de conversa foram realizadas no segundo semestre de 2021, no período de setembro a novembro, com 3 (três) professoras da Educação Infantil de escolas públicas municipais do Grande ABC paulista, através da plataforma Google Meet. As entrevistas aconteceram no período da noite, pelo fato de as professoras trabalharem em dois períodos e não terem muita disponibilidade de tempo.

Importa esclarecer que os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e escolhidos pelas professoras participantes. As mesmas já possuem larga experiência na educação, sendo que atuam há muitos anos na Educação Infantil. Atualmente, todas estão em sala de aula regular, na Educação Infantil.

A professora Alexandra está na educação há mais de 30 anos, sendo destes, 26 dedicados à Educação Infantil. Ana está na educação há mais de 21 anos e na Educação Infantil há 19 anos. Mariana está na educação há mais de 9 anos, trabalhando exclusivamente na Educação Infantil.

As educadoras são regentes de salas regulares e atualmente possuem 5 (cinco) alunos com deficiência, sendo 1 (um) aluno com Deficiência Física e 4 alunos



com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Elas também relataram que esses alunos não participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nem das Salas de Recursos.

### **6.1.1 As entrevistas narrativas**

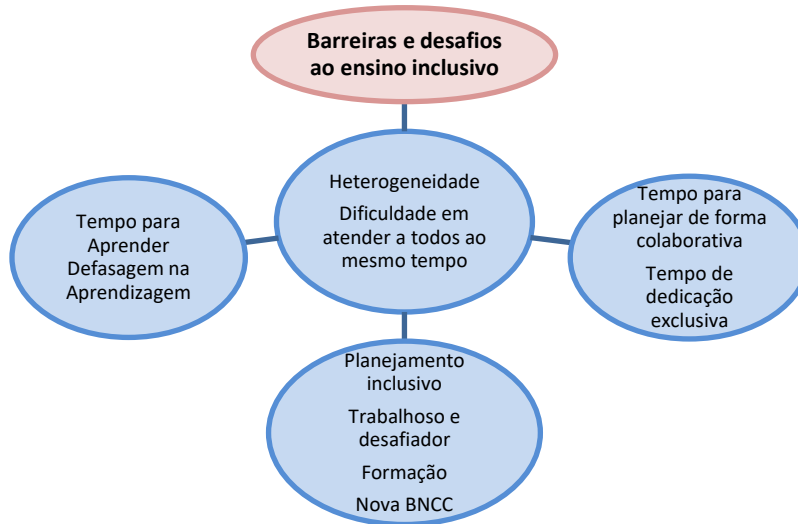
Inicialmente realizou-se uma entrevista narrativa com cada professora participante, que teve como objetivo obter informações sobre as barreiras quanto ao planejamento pedagógico inclusivo e verificar o trajeto metodológico assumido pelas professoras até o momento.

Foram dadas as boas vindas e os agradecimentos por participarem desta pesquisa. Em seguida, conversamos sobre quais barreiras as professoras enfrentam atualmente na elaboração do seu planejamento de ensino semanal. Também foi perguntado quais os desafios para se fazer uma prática inclusiva e planejar para todos os aprendizes.

Nessa etapa procurou-se oportunizar as narrativas das professoras de maneira a criar condições que as mesmas reflitam sobre a sua própria formação e prática docente, ou seja, oportunizou-se o “ato de narrar-se como ato de formar-se” para constituir uma comunidade de conhecimento. Essa relação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, é como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos (SOUZA, 2006, p.140).

Após a escuta e revisão por parte da pesquisadora das narrativas das professoras, foi possível fazer uma análise das entrevistas narrativas, identificar e elencar algumas barreiras e desafios enfrentados pelas professoras na elaboração do seu planejamento de ensino semanal, os quais discutimos nas rodas de conversa e estão representados na Figura 5.

**Figura 5 - Barreiras e desafios no processo de ensino inclusivo**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

### 6.1.2 As rodas de conversa

Posteriormente ao momento das entrevistas individuais foram realizadas 3 (três) rodas de conversa com as professoras participantes desta pesquisa, de forma que fosse possível concluir os três ciclos da pesquisa de desenvolvimento: análise, avaliação e validação do objeto de ensino e aprendizagem.

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Cumprido esclarecer que devido ao fechamento das escolas por causa da pandemia do COVID-19 a partir do início de 2020, as rodas de conversa também foram realizadas de forma virtual.

#### 6.1.2.1 A primeira roda de conversa

Através da Plataforma Google Meet realizamos a primeira roda de conversa no dia 22 de outubro de 2021, em que se oportunizou o estudo sobre o DUA e as discussões referente às barreiras apresentadas pelas professoras.

A primeira roda de conversa teve como propósito abordar os pontos em comum que apareceram nas entrevistas narrativas individuais. Inicialmente foi perguntado se as professoras já conheciam ou tinham ouvido falar sobre o DUA. As mesmas comentaram que somente após o envio de alguns artigos que retratam o tema em questão é que tomaram conhecimento sobre o assunto.

Em seguida, foi apresentado um vídeo na Plataforma Youtube: Normal é ser diferente, do grupo Grandes Pequeninos. O vídeo retrata que ser diferente é normal, é ter ideias, sentimentos e hábitos únicos, é ser dotado de exclusividade.

De acordo com a letra da canção de Jair de Oliveira e Tania Khalil (2007). Somos diferentes em quê? Somos diferentes nas maneiras de ser feliz, de viver, de enxergar, no formato dos olhos, na cor da pele, no tamanho, no peso, na fé. O objetivo deste vídeo foi refletir que mesmo com essas diferenças devemos ser tratados com respeito, aceitação e igualdade de direitos e oportunidades.

Após o vídeo discutimos a importância de incluir a todos, respeitar as diferenças, ter empatia e valorizar as pessoas e suas culturas tal qual como são.

Nesse momento as professoras fizeram alguns comentários:

Quando vemos esse vídeo a gente percebe que tem tudo haver de você incluir todos. Não importa quem somos! Nós temos que conhecer o outro e respeitá-lo, pois cada um é de um jeito e também temos que ter a empatia não somente de se colocar no lugar do outro (Professora Alexandra, Relato 1).

O que me impactou foi exatamente o que eu li no livro “A diversidade”. Este vídeo me impactou muito, pois estou vivendo esta realidade em sala de aula pelo fato de ter uma aluna com TEA. O vídeo vai complementar muito o que eu estou tentando trabalhar com os meus alunos (Professora Mariana, Relato 1).<sup>3</sup>

Iniciei a primeira roda de conversa apresentando às professoras o conceito de Design Universal para Aprendizagem (DUA) e expliquei que no Brasil vamos utilizar o termo Desenho para dar maior visibilidade às nossas pesquisas, pois pelo fato de ser um tema novo não existem muitas publicações sobre esta temática em nosso país.

Foi retratado que a questão principal do DUA é a construção de um currículo acessível e flexível e que ele é uma abordagem curricular e pedagógica que vem para apoiar os professores na elaboração de um planejamento inclusivo respondendo às

---

<sup>3</sup> As falas das docentes foram transcritas exatamente como proferidas originalmente, respeitando-se a integridade das ideias das participantes, ainda que represente desvio da norma-padrão em alguns trechos.

necessidades e individualidades dos aprendizes, removendo assim as barreiras pedagógicas existentes na escola, garantindo a acessibilidade e flexibilidade curricular.

O DUA tem como foco uma escola para todos, no qual se parte da premissa de que todo o sujeito aprende, mas aprende como? De formas diferentes! Então, retratamos aí a variabilidade em que cada sujeito aprende.

Portanto, o DUA vem para ser uma ferramenta estratégica como forma de superar as barreiras na educação inclusiva, ou seja, romper com os entraves impostos pela abordagem monocultural e linear. É uma proposta para que os professores elaborem atividades pedagógicas inclusivas oferecendo múltiplas possibilidades para o aprender na escola, como enfrentamento a práticas tradicionalistas, ensinando através das multiculturas.

Quando o professor pensa no processo de ensino e aprendizagem de acordo com princípios do DUA, sem um único padrão, sem o rigor do saber, sem a monocultura, mas através de múltiplos meios, múltiplos recursos, múltiplas maneiras, respeitando os modos diferentes que cada aprendiz tem no seu aprender, estará oportunizando uma aprendizagem em que cada sujeito possa expressar a suas individualidades.

Segundo Zerbato (2018), o DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e na constituição de um modelo prático, que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes. Assim, nessa abordagem pedagógica, ao elaborar o planejamento, o professor deve considerar a variabilidade de cada aprendiz, partindo do princípio de que todo sujeito tem o direito de aprender.

Para apresentar o DUA, utilizamos a metáfora do jantar na qual foram apresentadas duas imagens representando dois jantares diferentes. No primeiro foi apresentada uma imagem de uma mesa posta retratando um jantar com taças de cristal e pratos brancos iguais, disponibilizados de maneira uniforme, tradicional e padronizada. É uma imagem que apresenta um jantar luxuoso, mas que em virtude do padrão não poderá atender a todos. Já no segundo, a imagem apresentada retrata a diversidade e a variedade de opções de pratos, alimentos, cores, que permitem a escolha, atendendo assim a todos.

Ao apresentar as imagens destes dois jantares às professoras, fizemos o seguinte questionamento: Qual das duas imagens vocês acreditam representar o

DUA? Será que no primeiro jantar, com apenas um modelo único eu vou atender a todos? E no segundo jantar com várias opções?

Neste momento as professoras fizeram os seguintes comentários:

O segundo! Porque tem a questão da diversidade, olha a variedade de alimentos e também tem a questão da variedade de pratos, tem a questão do colorido também e várias mãos, cada um do seu jeito. Agora o outro jantar está lindo, está sofisticado demais, tudo muito sério, tudo igual, ordenado e perfeito. Nada está fora do lugar e existe um padrão. (Professora Alexandra, Relato 2).

O segundo jantar retrata a diversidade, a variedade que tem e eu chamaria a atenção pela cor e até mesmo para a variedade dos sabores e dos recipientes que eles estão disponibilizados de forma a aguçar a curiosidade das pessoas (Professora Mariana, Relato 2).

Na primeira foto vemos muito aquela questão do padrão linear, redondinho, bonitinho e organizado de forma tradicional. Já no segundo podemos observar algo variado e diversificado que possa atender a todos (Professora Ana, Relato 1).

Todas as professoras responderam que era o segundo jantar porque ele tem a questão da diversidade e da variedade de alimentos e pratos, fugindo do padrão rigoroso, único, tradicional e linear, podendo assim atender a todos.

Quando planejamos um jantar para todos, fugindo do padrão e do rigor, partimos do princípio de que as pessoas têm hábitos e necessidades diferentes. Nesse jantar, as pessoas são priorizadas e a partilha neste momento é fundamental, pois deixamos de lado o prato preferido e toda etiqueta estabelecida para buscar diversificar os alimentos a serem oferecidos e assim também podemos aplicar esta metáfora no planejamento de ensino.

A pesquisadora então propôs algumas reflexões: E na sala de aula, como isso seria? O professor estaria diversificando os meios de apresentar o conteúdo em seu plano de aula/planejamento semanal na busca de atender a todos e cada um?

Em seguida também foi feito o seguinte questionamento: Como faço para planejar seguindo os princípios do DUA?

Após a explanação dos princípios do DUA concluímos que ao planejarmos devemos partir do princípio de uma educação para TODOS em que todo sujeito tem o direito de aprender e que ele aprende em diferentes modos, gostos e necessidades, ou seja, cada um tem o seu jeito de aprender. Portanto, é preciso trabalhar com múltiplos meios, recursos, estratégias e tecnologias, ou seja, através de uma abordagem múltipla. Assim, os professores devem oferecer diversas formas de

apresentar o conteúdo para minimizar as monoculturas tradicionalmente presentes na escola, ou seja, aquele único modelo e maneira de ensinar.

Em seus planejamentos, com a proposta do DUA, as professoras devem permitir que seus aprendizes tenham maior participação, deixando em segundo plano hábitos tradicionais e ultrapassados de ensinamento. Assim, se faz necessário diversificar e oferecer múltiplos meios e recursos para acessar e interpretar o conteúdo, oferecendo opções de ação e expressão no processo de ensino e aprendizagem de forma a dar oportunidade aos aprendizes de interferirem, participarem e serem protagonistas de sua própria história.

Nessa abordagem, a proposta é garantir que os aprendizes demonstrem quais são os seus interesses. E assim, nesta pesquisa, pretende-se retratar a elaboração do planejamento de ensino semanal com base nesta abordagem pedagógica em que, nas situações aprendizagem, os aprendizes possam também expressar o que aprenderam para compreendermos o conteúdo que foi internalizado.

Os princípios fundamentais que orientam o DUA têm como base os termos Representação, Ação e Expressão e Engajamento (CAST, 2018) e são também influenciados pelos conhecimentos resultantes das neurociências, fator que contribui com uma base sólida para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode proporcionar um ensino eficaz (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Para representar o processo de elaboração do planejamento, na Figura 6, estão expostos os objetivos de cada princípio, a fim de que o professor os utilize como subsídios nesse processo investigativo de organização das atividades de ensino em uma perspectiva inclusiva.

**Figura 6 - Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem**



Fonte: CAST, 2018 (traduzido pela autora), 2021.

Diante desses elementos, percebe-se que a organização da atividade de ensino, subsidiada pelos princípios orientadores do DUA (Figura 6), planifica as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, as intenções e práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, podendo contribuir de diferentes maneiras na eliminação de barreiras metodológicas nos contextos educacionais.

Contudo, não basta a técnica pela técnica, ou apenas a aplicabilidade de metodologias sem a compreensão de quem são os sujeitos aprendentes, ou seja, ao utilizar o DUA é preciso assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos estudantes (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Como dito anteriormente, mediante as entrevistas individuais destacamos algumas barreiras vivenciadas pelas professoras, as quais representamos a seguir com algumas questões reflexivas.

Foi possível identificar que no dia a dia as professoras têm encontrado barreiras em relação ao retorno das crianças da Educação Infantil nas escolas pós-isolamento,

em virtude do Covid-19. Referente a essa barreira, as professoras fizeram os seguintes comentários:

Em decorrência do estado pandêmico que estamos vivendo e dos protocolos de higiene e distanciamento necessários para a prevenção do Covid-19, as intenções na Educação Infantil estão indo contra tudo o que acreditamos que realmente deveria ser ensinado, como por exemplo: a autonomia, a interação através das brincadeiras, as trocas e aprendizagens significativas se tornando barreiras para um real aprendizado nesta faixa etária. E que, portanto, as crianças estão deixando de serem crianças porque tudo que está sendo ensinado como: trocar, socializar, fazer as atividades em grupo, está sendo feito de maneira oposta (Professora Mariana, Relato 3).

No retorno para a escola, as crianças tiveram que aprender algumas coisas relacionadas aos protocolos sanitários. Algumas crianças que já tinham uma vivência de escola acharam que iam encontrar a escola da mesma forma que deixaram há 1 (um) ano e meio atrás, ou seja, que podiam abraçar, que podiam trocar e brincar juntos com as mesmas peças, jogos e brinquedos (Professora Ana, Relato 2).

Para as crianças, essa questão dos protocolos é muito forte porque elas ficaram assustadas e voltaram para a escola achando que podiam fazer igualzinho como era antes, que poderiam ter movimento, que poderiam pegar brinquedos diversos, mas tinham que ficar sentados em seus lugares (Professora Alexandra, Relato 3).

Partindo dessas premissas, nos colocamos diante de uma questão reflexiva – Será que realmente isto é impossível? Será que não é possível promover a aprendizagem e a interação destes aprendizes?

Em roda de conversa, juntamente com as professoras, foram levantados estes questionamentos: Vocês acreditam que realmente, mediante a esta situação que estamos vivendo, não é possível promover aprendizagens significativas com seus aprendizes? Por que é impossível? Como vocês acreditam que o DUA ajudaria a entender o conceito de aprendizagem significativa? Vocês acreditam que mesmo com toda essa dificuldade que estamos vivendo atualmente isso é impossível?

Neste momento as professoras fizeram os seguintes comentários:

É possível sim garantir as aprendizagens, pois apesar dos protocolos, os alunos da Educação Infantil não conseguem muito ter esse distanciamento, apesar de ficarmos um pouco apreensivas, mas como ensinamos na educação infantil a promoção da socialização e da interação entre os alunos, fica impossível garantir esse distanciamento (Professora Mariana, Relato 4).

A gente vai fazendo adaptações na sala de aula e na medida do possível procuramos cumprir com os protocolos, adaptar e desenvolver atividades de maneira a atingir a todos os alunos e garantir a aprendizagem dos mesmos (Professora Alexandra, Relato 4).



[...] é de fundamental importância o engajamento do professor para motivar os seus alunos e apesar do distanciamento, não podemos deixar de planejar e desenvolver atividades para que nossos alunos tenham uma aprendizagem real e significativa. Assim, aos poucos também vamos procurando outras possibilidades ou algo que nunca tínhamos pensado antes (Professora Ana, Relato 3).

Após o estudo do DUA e algumas reflexões nas rodas de conversa, pudemos identificar que ele nos ajuda a entender que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem, de forma a reconhecer que os aprendizes diferem em seus interesses e nas suas motivações para aprender. Sendo assim, é essencial implementar múltiplas opções para ensinar e envolver os aprendizes, mesmo no tempo do ensino remoto emergencial decorrente do fechamento das escolas em 2020 e 2021.

Segundo as professoras, um dos pontos importantes a ser ressaltado é que passaram a utilizar com maior frequência os espaços externos da escola, em virtude da pandemia e dos protocolos de higiene. Assim, a exploração e o uso desses espaços permitiram que os aprendizes prestassem mais atenção no ambiente, nos sons, nos cheiros e nos elementos da natureza. As professoras têm procurado propor atividades em que o foco seja a descoberta e o protagonismo dos alunos, oferecendo oportunidades e vivências para que percebam o mundo que está ao seu redor.

A professora Alexandra complementa dizendo:

Acredito que a gente tem procurado aguçar bastante o que está à nossa volta com eles. Então a gente vai procurando outras coisas, dando outros significados que até então a gente já falava, mas agora o nosso olhar está por outro lado porque a gente tem que fazer com que essa criança perceba também esse mundo que está a nossa volta (Professora Alexandra, Relato 5).

Em seguida, a professora Ana também comenta que:

Na Educação Infantil o foco são as interações, é eles estarem juntos, é eles conversarem. Devemos priorizar a higiene e lavar as mãos dessas crianças a todo o momento e trocar as máscaras quando necessário. [...] é nessas interações que podemos ver a troca, o crescimento das crianças e como é bonito ver essas crianças juntas novamente (Professora Ana, Relato 4).

Logo no começo do retorno das aulas presenciais, as professoras estavam mais apreensivas e por isso mesmo podavam as crianças em virtude dos protocolos sanitários que iam contra a proposta da educação infantil, que são as interações, as

brincadeiras, a conversação, etc. Aos poucos seus aprendizes foram interagindo nos diversos espaços da escola, como parque, pátio, quadra, sala de aula, etc., e isso não foi mais empecilho para que eles se desenvolvessem e realizassem trocas com seus pares, promovendo assim uma melhor socialização e amadurecimento.

Nesse momento foi feito um questionamento às professoras. Será que é possível utilizar e aplicar os princípios do DUA como uma abordagem pedagógica para o planejamento das suas ações na escola e as suas práticas educativas na perspectiva inclusiva?

A professora Ana responde, fazendo o seguinte comentário:

Pensando nas múltiplas formas de ensinar é meio difícil né? Na minha sala eu trabalho com pequenos grupos e dentro do possível procuro atender os interesses de cada um, mas eu acredito que tem coisas que vão além do professor querer, pois numa sala com 30 (trinta) alunos, por mais possibilidades que nós temos, eu sou sozinha e não tenho uma auxiliar na sala, então eu faço o que é possível (Professora Ana, Relato 5).

Já a professora Alexandra responde comentando que:

[...] a ideia do DUA é bem bacana porque você tem que oferecer diversas formas para o aluno aprender, porém para mim, incluir todos ainda é difícil porque se formos preparar uma atividade eu tenho que atender e atingir a todos e a gente não consegue ter essa clareza. Eu tenho que ver se eu consigo atender a todos, mas tenho uma coisa interna dentro de mim que não consigo desvincular, achamos que temos que fazer isso e ao mesmo tempo atender a todos. Com as crianças de inclusão temos que pensar em fazer adaptações, pois temos que oferecer de uma forma ou de outra essas possibilidades como no jantar, preparar atividades utilizando diversos tipos de materiais e recursos para poder incluir todos os alunos. Acredito que dentro desta abordagem podemos fazer uso das mídias digitais, como *tablets* e celulares como recursos para nos auxiliar (Professora Alexandra, Relato 6).

As professoras ressaltam que em virtude da pandemia, as mídias digitais foram essenciais e aliadas, tanto dos professores como dos aprendizes, e que com o uso desses recursos tecnológicos conseguiram estabelecer melhor os vínculos e aproximá-los da escola e conseqüentemente da aprendizagem.

A professora Mariana complementa:

Tenho um pouquinho mais de facilidade em trabalhar desta maneira porque eu tenho uma auxiliar que me ajuda muito no trabalho com os pequenos grupos possibilitando que eu possa ter um “olhar individual” para cada aluno e desenvolver as atividades com foco em 2 (dois) ou 3 (três) alunos por vez. Quando as atividades são desenvolvidas com o grupo todo eu não consigo ter esse olhar em cada um, que cada um realmente precisa. Portanto, eu

acredito que quando desenvolvo atividades nos pequenos grupos, consigo apresentar certo conteúdo de uma maneira mais fácil ou até mesmo penso em mudar e trabalhar com as duplas produtivas (Professora Mariana, Relato 5).

Também foi possível observar nas entrevistas que as professoras procuram considerar a singularidade de cada aprendiz na preparação das atividades. Isso muitas vezes demandou adaptações e replanejamento. Nesse sentido, percebe-se que as mesmas procuraram pensar na variabilidade neural de seus alunos na elaboração do seu planejamento de ensino semanal.

Para Freire (1996), a prática educativa deve respeitar o educando. O autor afirma que a reflexão é necessária para que isso ocorra. “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p. 26).

Na elaboração e execução dos seus planejamentos, as professoras apresentam dificuldade em atender a todos ao mesmo tempo, pois precisam desenvolver estratégias que conciliem tanto o tempo como o nível de atenção necessário a ser dispensado a estes aprendizes, garantindo a participação deles através da organização em pequenos grupos com atividades distintas.

Outra constatação evidenciada foi quanto ao planejamento inclusivo que, além de ser trabalhoso e desafiador, demanda outro olhar, para que se tenha maior flexibilidade e inovação a fim de despertar o interesse, a curiosidade e a participação de todos os aprendizes.

A professora Alexandra comenta que:

O trabalho com a educação inclusiva é desafiador pelo fato de ter muitas crianças com diagnósticos diferentes na sala de aula e muitas vezes não sei lidar com esses desafios (Professora Alexandra, Relato 7).

Além disso, foi relatado pelas professoras a defasagem na aprendizagem apresentada pelas crianças em decorrência do tempo de afastamento da escola. Com isso, sentiram dificuldade para planejar, pois precisam resgatar as aprendizagens anteriores que já deveriam ter sido internalizadas.

Cabe aqui colocar mais uma questão reflexiva. O que significa esta constatação referente à defasagem na educação infantil? Não é possível planejar as atividades sem considerar as aprendizagens anteriores? Será mesmo que os alunos precisam ter aprendizagens que deveriam ter sido internalizadas? Vocês acreditam que o fato

de as crianças terem ficado afastadas da escola impediu vocês de planejarem? Qual elemento do DUA nos ajudaria a discutir isso?

A professora Alexandra comenta essa questão:

Eu não vejo defasagem na aprendizagem. Eu acredito que muitas crianças ainda não tinham ido para a escola e, portanto, não conheciam a rotina escolar e não sabiam como era a escola, pois a experiência que eles têm de escola é uma experiência atual. Percebo que a questão do brincar com o outro estava diferente, eles não sabiam brincar com o outro, interagir com o outro. No retorno para a escola, esta questão da interação era muito estranha, mas agora não! Para nós, está acabando o ano, mas para as crianças não! Para elas é como se fosse o começo do ano, um período de adaptação a esta rotina que muitos deles nunca viram e/ou vivenciaram (Professora Alexandra, Relato 8).

A professora Ana também segue comentando:

Acredito não ser uma defasagem, mas quando os alunos retornaram para a escola no meio do ano, os mesmos tinham certas dificuldades que não apresentariam se já tivessem frequentado a escola anteriormente (Professora Ana, Relato 6).

A professora Alexandra complementa:

Nessa pandemia, acreditamos que as crianças ganharam muito, pois puderam oportunizar momentos de aprendizado juntamente com suas famílias. As crianças que tiveram apoio dos pais em casa vieram de uma forma e aquelas que os pais não participaram da rotina e da realização de nenhuma atividade, elas vieram de outro jeito, e a sala de aula ficou, portanto, bem heterogênea (Professora Alexandra, Relato 9).

Diante dessas evidências e dificuldades, seria possível trabalhar de forma inclusiva com esses aprendizes?

As professoras exemplificaram que é possível sim, seguindo os princípios do DUA ao trabalhar com os múltiplos meios (mídias digitais, jogos, brincadeiras, etc.) para que eles possam aprender de diferentes formas. Para elas, o retorno à escola foi muito positivo, pois os aprendizes puderam ampliar a sua socialização, brincar e aprender brincando.

Após as discussões nas rodas de conversa, destacamos que podemos buscar respostas através de um elemento do DUA que nos ajudaria na discussão. Partindo do pressuposto de que todo sujeito aprende, cabe ao professor proporcionar então

múltiplos meios de representação e apresentar as informações e os conteúdos em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.

Sabemos que os aprendizes diferem no modo como percebem e compreendem aquilo que lhes é apresentado. Portanto, ao propiciar diferentes maneiras de garantir o acesso ao aprendizado, estaremos garantindo que todos eles, por direito, tenham uma educação equitativa e igualitária. É essencial que recebam múltiplas opções relacionadas à representação e apresentação das informações, no sentido de facilitar sua compreensão. Desse modo o conteúdo fica acessível a uma maior diversidade de aprendizes.

Outro fator apontado pelas professoras foi que, por mais que elas tenham se esforçado em fazer o seu melhor, os aprendizes da Educação Infantil precisam explorar, investigar, estar com a mão na massa para se desenvolverem.

A professora Ana ressalta que:

No momento pós-fechamento da escola devido à pandemia do COVID-19, algumas crianças ainda necessitam explorar algumas aprendizagens que não foram trabalhadas, parece que elas pularam etapas extremamente importantes (Professora Ana, Relato 7).

Segundo elas, o trabalho está sendo muito maior, pois é necessário identificar onde pararam, refletir onde se deseja chegar com o grupo e ainda lidar com as dificuldades apresentadas por eles ao aprender e reaprender a lidar novamente com a escola. As professoras ressaltam que têm momentos que é difícil conciliar tudo isso, pois é difícil trabalhar com as expectativas de cada aprendiz, sendo desafiador o fato de não conseguirem muitas vezes atender os interesses e desejos deles.

Para elas, a questão da interação e da socialização é muito forte na Educação Infantil. Perceberam que neste período de pandemia os aprendizes amadureceram bastante. Assim, para um planejamento efetivo, as professoras comentam a necessidade de se ter um olhar no sentido de dar um passo para trás e retomar muitos processos.

Uma questão também destacada foi em relação ao tempo destinado ao planejamento. Apesar de haver uma hora destinada ao planejamento todos os dias da semana, as professoras ressaltaram que esse tempo é escasso. Elas precisam organizar a sala, bem como as atividades individuais e coletivas que serão propostas

no dia. Outro complicador é o fato de atuarem em duas redes de ensino e o seu tempo de dedicação exclusiva ser pouco.

Segundo as professoras, a escassez de tempo para planejar de forma colaborativa com suas parceiras é uma barreira que impede o aprimoramento e a qualificação do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, impossibilitando que existam trocas enriquecedoras.

Cabe aqui trazermos a discussão sobre temporalidades do aprender. Como o DUA trabalha a questão do tempo?

Na perspectiva do paradigma da inclusão, entendemos que o tempo é plural e provisório e nos remete às diferentes temporalidades e vivências. No campo da educação inclusiva, essa perspectiva nos apoia na problematização do tempo fixado no relógio para a aprendizagem como marcação, seleção e exclusão nos sistemas de ensino.

Nesse sentido,

O DUA propõe movimentos pedagógicos numa intencionalidade didática marcada pelo romper barreiras e criar acesso, bem como considera a necessária compreensão por parte de todos os estudantes nas escolas. Não se trata só da diferenciação, mas, sim, do dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir a todos. Trata-se do respeito às múltiplas especialidades do estudante, oportunizando as diferentes estações de construção do conhecimento, onde seja possível também inverter os inícios a partir dos desejos, possibilidades e habilidades de cada um (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, p. 19, 2020).

Para tanto, o DUA apoia as temporalidades em que os educadores devem buscar trabalhar com múltiplos tempos pedagógicos nas suas unidades escolares e contrapor a monocultura do tempo linear e cronológico, bem como a regulação do sistema e dos currículos, de maneira a romper com as hierarquias entre as diferentes temporalidades.

Há, portanto, que se pautar em uma aprendizagem narrativa em que se reconhece a importância ao tempo vivido de forma a abrir espaços e oportunizar tempo oportuno de aprendizagem aos sujeitos em sua singularidade.

Segundo Costa-Renders (2019), as estações do ano evidenciam que a luz e o calor do sol chegam em todos os pontos do planeta, mas não com a mesma intensidade e no mesmo tempo. Na escola também devemos considerar que o conhecimento chega a todos em diferentes tempos e espaços, respeitando a ecologia

dos saberes e temporalidades. Para a autora, o trabalho voltado à Pedagogia das Estações “dá centralidade às multitemporalidades no processo pedagógico. O que se perdeu, por uma ou outra razão, também poderá voltar a ser oferecido, tal qual o movimento cíclico das estações do ano, pois todos os elementos permanecerão disponíveis a todos que os desejarem acessar” (COSTA-RENDERS, 2019, p. 164-165).

Essa constatação aparece no processo de planejamento de ensino das professoras, no sentido de ter que organizá-lo para cumprir objetivos e metas de aprendizagem definidas no Projeto Político Pedagógico da escola e nas Diretrizes Curriculares. Então como pode se dar o ensino em estações de aprendizagem? Do trabalho mais centrado (individual) ao mais colaborativo (coletivo) ou ativo (movimento).

Segundo o Princípio 2 do Desenho Universal para a Aprendizagem, é necessário permitir múltiplos percursos de aprendizagem (CAST, 2018). Sabemos que os aprendizes se diferem no modo como podem participar das situações de aprendizagem e expressar aquilo que sabem. Portanto, não há um meio de ação e expressão único para todos os aprendizes e, nessa medida, o professor deverá possibilitar aos mesmos a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências adquiridas.

Outra barreira identificada nas entrevistas diz respeito ao planejamento pautado na BNCC e nos Campos de Experiência/Direitos de Aprendizagem. Nas redes em que atuam, a grande mudança está na realização de um planejamento voltado a esses campos e direitos. Apesar de estarem amparadas por algumas formações sobre a temática, elas ressaltam que estão em fase de adaptação e aprimoramento, por isso ainda sentem um pouco de dificuldade para elaborar o seu planejamento, por acreditarem que algumas de suas práticas ainda estejam “emolduradas” no ensino tradicional.

Outra pergunta reflexiva foi levantada nas rodas de conversa: Em seus planejamentos, como é possível relacionar os Campos de Experiências com a proposta do DUA?

Refletimos sobre a importância de planejar utilizando o DUA na aplicação das propostas envolvendo os Campos de Experiências na Educação Infantil.

A professora Alexandra acredita que:

[...] ao trabalharmos com os Campos de Experiências as crianças podem expor aquilo que sabem de diferentes maneiras, pois na medida do possível, podemos envolvê-los, engajá-los e motivá-los de forma a proporcionar uma aprendizagem mais real e significativa para eles, através da escuta atenta e da garantia do exercício do protagonismo (Professora Alexandra, Relato 10).

Sendo assim, vemos novamente como os Campos de Experiências se aproximam cada vez mais dos princípios do DUA, pois permitem que os alunos possam aprender e se desenvolver através de experiências fundamentais em que o conhecimento vem com a motivação, o engajamento e as experiências que cada um deles vive no ambiente escolar.

Quanto ao processo de aprendizagem, a professora Ana comenta:

[...] a própria experiência vivenciada em si já é um aprendizado, pois quando proporcionamos essas experiências procuramos respeitar a individualidade de cada aprendiz. Essas experiências devem ser significativas, ou seja, devem fazer parte do contexto e da realidade deles (Professora Ana, Relato 8).

Ao discutirmos as relações entre os Campos de Experiências e o DUA percebemos que estão de certa forma interligados. Os Campos de Experiências vêm ao encontro do DUA pelo fato de termos que respeitar os interesses dos aprendizes para que sejam protagonistas de sua própria história.

Apesar de acreditarem que os Campos de Experiências e o DUA caminham juntos, as professoras ainda apresentam dificuldades para planejar sob esta ótica, em virtude de estarem presas ao planejamento de ensino tradicional com marcação de tempo e conteúdos a serem cumpridos, além da realidade de trabalharem em duas escolas e assim não podem ter uma dedicação mais exclusiva.

Segundo a professora Mariana:

Com essa realidade fica um pouco mais difícil em respeitar a individualidade de cada aprendiz, pois acabo trabalhando de uma forma geral procurando atender o interesse maior da turma. Mesmo diante dessas dificuldades, procuro buscar estratégias e recursos diferenciados que acredito estarem relacionados com o DUA no sentido de motivar e engajar essas crianças (Professora Mariana, Relato 6).

Apesar dessas barreiras, o trabalho pautado nos Campos de Experiências nos permite diversificar e utilizar diferentes formas para envolver os alunos na



aprendizagem e permitir que eles se expressem através de diferentes linguagens, assim é a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Como dito anteriormente, as professoras estão utilizando os espaços externos com maior frequência e eles estão sendo muito mais valorizados, tanto por elas como pelos seus aprendizes, pois permitem que eles tenham maior curiosidade e experimentação. Assim, passaram a elaborar seus planejamentos baseando-se naquilo que seus aprendizes foram trazendo como curiosidade e necessidade e consequentemente alinhando os interesses deles aos Campos de Experiências.

Nesse sentido, a professora Ana considera que:

[...] o DUA está relacionado com as estratégias que utilizamos para ensinar nossas crianças e que muitas vezes fazemos e não sabíamos que era o DUA (Professora Ana, Relato 9).

Já a professora Alexandra acredita que,

[...] com o passar do tempo, vamos nos apropriar dos Campos de Experiências e dos Direitos de Aprendizagem e, portanto, planejar de forma a promover um ensino baseado em aprendizagens significativas com maior propriedade procurando aprimorar nossas práticas (Professora Alexandra, Relato 11).

Concluindo, as professoras entendem que é necessário mudar a forma de ensinar, de maneira a proporcionar experiências mais significativas, oportunizando flexibilidade e acessibilidade em seus planejamentos.

Outro entrave vivenciado por elas foi que, por conta da pandemia, o aprofundamento dos estudos em relação à BNCC e os Campos de Experiências/Direitos de Aprendizagem foi dificultado, mas que aos poucos as formações foram sendo retomadas. Elas entendem que o trabalho com a BNCC é primordial, porém, ainda encontram dificuldades em se pautarem nela devido a realidade atual em que estão vivendo (pandemia).

Para a professora Ana:

Apesar de ter tido algumas formações, principalmente sobre a BNCC, sinto falta de algo mais prático, não como uma receita, mas como uma referência de algo que já tenha sido aplicado com sucesso, pois a teoria pode muitas vezes trazer um suporte, mas apresento dificuldade em aplicar esta teoria na sala de aula (Professora Ana, Relato 10).

Na medida em que vão estudando sobre essa temática, percebem que têm muito a se aperfeiçoarem e com essas aprendizagens procuram aplicar seus conhecimentos em sala de aula. A falta de formação e de apoio de profissionais “especialistas” para realizar trocas que podem enriquecer o trabalho pedagógico tem se mostrado ser um dificultador, requerendo das professoras atuarem de forma individualizada. Apesar disso, a falta dessas formações não é uma condição para incluir, pois não as impedem de planejar de forma inclusiva.

Neste momento a professora Alexandra comenta:

Eu me sinto muito sozinha, não tenho muito apoio na escola. Falta a parceria das minhas colegas de trabalho para trocar experiências na elaboração do planejamento, bem como um melhor acompanhamento, intervenção e as efetivas devolutivas da coordenadora da escola (Professora Alexandra, Relato 12).

As educadoras acreditam que o papel da coordenadora, no sentido de analisar, orientar e avaliar, é fundamental para a retomada do planejamento. Sem o apoio de profissionais na sala de aula elas se sentem solitárias para atender a todos os aprendizes, sejam eles com deficiência ou não, e, portanto, destacam essa necessidade de ajuda na mediação e intervenção da realização das atividades propostas.

Pelo fato de não haver formação continuada sobre a nova BNCC e os Campos de Experiências/Direitos de Aprendizagem, as professoras relatam que ainda apresentam certa dificuldade para elaborar o seu planejamento de ensino semanal.

Além disso, também constataram que algumas de suas práticas ainda estão pautadas num ensino tradicional e conteudista que visa cumprir metas de aprendizagem. Como pesquisadora, acredito ser esse o maior desafio, ser o coração deste trabalho de pesquisa. Quantas vezes estamos em busca de outras maneiras e possibilidades de trabalhar com nossos aprendizes?

Assim, através dessas rodas de conversa e da quebra de paradigmas, pudemos trocar ideias e tentar procurar saídas para desconstruir esse modelo rigoroso, tradicional e monocultural que ainda podemos encontrar em muitas instituições de ensino.

A professora Ana complementa dizendo que:

A todo o momento também estamos aprendendo com essas crianças e estamos tendo que apropriar de muitos conhecimentos e buscar aprimorar o ensino para essas crianças (Professora Ana, Relato 11).

Para tanto, quando pensamos nos Campos de Experiências podemos entender que eles promovem um trabalho voltado aos princípios do DUA, no sentido de apoiar o professor em sala de aula a ter uma diversidade de maneiras e de planejar suas aulas propondo atividades pedagógicas inclusivas para todos os aprendizes.

Foi apresentado o inventário elaborado pelo grupo de pesquisa Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI, 2021), com base nos princípios do DUA, e foram feitos os seguintes questionamentos:

Como devemos propor que os aprendizes expressem aquilo que aprenderam? Somente através do papel e caneta? Somente através do papel e da caneta é que eles vão demonstrar aquilo que aprenderam? De que outra forma podemos propiciar que demonstrem? Como pretendemos apresentar as informações e os conteúdos nos diferentes formatos? Como vamos diversificar os modos como os aprendizes vão expressar aquilo que aprenderam? Como vamos estimulá-los a terem interesse e motivação para o aprender?

Foi proposto que as professoras pensassem nesses questionamentos e nas possibilidades de elaboração de um planejamento de ensino semanal pautado nos princípios do DUA e que trouxessem para a próxima roda de conversa ideias e sugestões para essa elaboração, seguindo a sugestão proposta pelo inventário, posteriormente a pesquisadora comentou sobre a importância de as educadoras trazerem seus planejamentos para que juntos analisassem.

#### **6.1.2.2 A segunda roda de conversa**

A segunda roda de conversa foi realizada no dia 16 de novembro de 2021. Para a realização desta, foi proposto que pensassem no inventário apresentado anteriormente para construirmos um planejamento de ensino semanal com base nos princípios do DUA. Como podemos planejar nossas aulas pensando nos princípios do DUA? Quais são as premissas para esse planejamento?

Posteriormente, em sistema de colaboração, as professoras foram propondo sugestões de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades, e assim compondo o próprio planejamento de ensino semanal (semanário).

Para isso, discutimos que é fundamental respeitar as diferenças dos aprendizes e nos aprendizes, reconhecendo a variabilidade neural de cada um em sala de aula, pois cada um tem o seu jeito de aprender, além de trabalhar com múltiplos meios, recursos e tecnologias, visando romper com as monoculturas tradicionalmente presentes na escola com a flexibilização do processo de ensino.

Cada aprendiz tem a sua forma e seu tempo para aprender e no processo de aprendizagem muitos fatores estão presentes, como interesses, significados e necessidades. Nessa perspectiva,

Os princípios do DUA pautam-se pelos múltiplos meios e possibilidades, reconhecendo e respeitando a singularidade de cada aprendiz sem perder de vista o universal, no sentido de ampliar meios e formas de oferecimento do conhecimento de modo a poder atender as diferentes necessidades dos aprendizes (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 10).

Ao trabalharmos o processo de elaboração do planejamento com as professoras participantes da pesquisa, nos apoiamos no trabalho de Rao e Meo (2016), destacando que o DUA orienta o professor nessa elaboração.

Ao retomarmos a questão reflexiva apresentada ao final da primeira roda de conversa, as professoras comentaram que é possível sim utilizar e aplicar os princípios do DUA como abordagem pedagógica para o planejamento, porém é um grande desafio.

As professoras também completaram dizendo que,

A proposta do DUA é interessante, porém, acreditam que incluir a todos é desafiador pelo fato de requerer um estudo mais aprofundado sobre esta temática (Professora Alexandra, Relato 13).

Em sala de aula, trabalho com pequenos grupos e dentro do possível procuro atender os interesses de cada um. As salas são numerosas e acredito que com um número reduzido de alunos a realidade seria outra, pois desta forma consigo escutar e atender melhor meus alunos e assim propiciar outras atividades e formas de trabalhar com eles (Professora Ana, Relato12).

Quanto à elaboração do planejamento, as professoras decidiram como tema os elementos da natureza, pelo fato de já terem desenvolvido algumas atividades com seus alunos nos espaços da escola e, também, em decorrência de estarem enfatizando a realização das atividades nos espaços externos, consequência da pandemia que ainda estamos vivenciando.

Ao longo desse processo foram elaboradas algumas propostas de planejamento de ensino semanal, alinhadas com os professores participantes, pautadas na perspectiva inclusiva com uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando os conteúdos do plano semestral das professoras.

Ao serem pensadas, as propostas do planejamento semanal iam sendo discutidas em sistema de colaboração e à medida que as atividades e estratégias eram aprovadas e validadas pelos docentes, pensamos na possibilidade de serem colocadas em prática por meio da oferta aos aprendizes na sala de aula. Algumas atividades foram aplicadas, porém em virtude do curto espaço de tempo para execução destas propostas não foi possível realizá-las como previsto.

Pensando em incluir todos os aprendizes, as professoras relatam que necessitam oferecer diversas possibilidades ao prepararem suas atividades, fazendo uso de diferentes materiais, recursos e tecnologias.

Sebastián-Heredero (2020) traz contribuições no sentido de afirmar que práticas pedagógicas com uso do DUA não se resumem apenas ao uso de tecnologias e que ao utilizá-las os professores não devem vê-las como a única maneira de desenvolver o DUA, pois só o fato de usar tecnologias nas aulas não constitui uso de DUA.

Discutimos que o DUA se configura como uma abordagem onde o professor pode criar ambientes nos quais todos tenham as mesmas oportunidades e assim tenham acesso aos conhecimentos em jogo. Dessa forma, oportuniza estratégias, recursos diversos e flexíveis para proporcionar avanços nos processos de aprendizagem dos estudantes, sejam os recursos tecnológicos ou não.

### **6.1.2.3 A terceira roda de conversa**

A terceira roda de conversa foi realizada no dia 19 de novembro de 2021, com o intuito de analisarmos, avaliarmos e validarmos o planejamento que foi construído.

Após os estudos sobre o DUA, as professoras compreenderam que não é só para aquele aprendiz com deficiência que elas devem planejar e propor atividades pedagógicas inclusivas, mas para todos, fazendo uso de variedade de recursos e estratégias.

O trabalho com os Campos de Experiências exige que o professor tenha um ouvido mais aguçado, uma escuta atenta e uma intencionalidade docente que atinja a todos e cada um. A todo o momento estamos aprendendo com nossos aprendizes, nos apropriando de muitos conceitos e conhecimentos e buscando aprimorar o ensino para garantir uma boa aprendizagem.

A professora Alexandra complementa:

[...] é importante que o professor promova a escuta das crianças, dando oportunidade para que elas também possam construir o planejamento (Professora Alexandra, Relato14).

O DUA nos permite pensar em uma nova maneira de planejar e ensinar. É um design de aprendizagem, é um plano de como você vai apresentar o conteúdo para os aprendizes.

Eu acho que tem que ter dentro do planejamento o momento da escuta da criança. Precisa ter o momento em que você tem que escutar a criança, de você observar para você poder dar outro desdobramento diferente em seu planejamento. [...] tem que ter um momento para você observar essa criança e ver qual é o interesse delas [...] vale a pena pontuar essa questão de observar a exploração dessa criança, de ver o interesse dessa criança, e oferecer momentos para ela falar, já que ela é a protagonista dessa proposta. As crianças podem se expressar não necessariamente de forma oral por que dependendo da criança você sabe que você vai observar o interesse dela ou então ela vai apresentar seus interesses numa roda de conversa. É preciso oferecer espaços de diálogo e escuta para que as crianças possam colocar o que aprenderam, o que vivenciaram e o que experienciaram na hora de planejar as próximas atividades (Professora Alexandra, Relato 15).

Após os ciclos de análise, avaliação e validação e das reflexões em torno do conceito do DUA e o trabalho que foi parcialmente desenvolvido pelas professoras nas salas de Educação Infantil, nota-se que suas práticas foram aprimoradas e em sua essência houve a quebra da monocultura.

Quanto mais contato essas crianças tiverem com o material de elementos da natureza ou qualquer outro material eles vão vendo outras possibilidades, eles vão criando outras coisas que no começo fica uma coisa meio assim sem graça, mas com a rotina e a utilização de um material tão próximo, eles começam a ver outras coisas dando valor para esses materiais que a gente pensa que não tem sentido, mas tem (Professora Alexandra, Relato 16).

As professoras acreditam que estão oportunizando para esses aprendizes múltiplos percursos de aprendizagem através da observação, exploração e experimentação.

Percebem que quando planejam as suas aulas, muitas coisas na sala de aula vão além daquilo que foi planejado, pois surgem outros assuntos, outras ideias, outras descobertas e curiosidades por parte dos alunos. Assim, as professoras planejam pensando em trabalhar de forma a motivar, engajar e promover uma boa aprendizagem a eles.

O professor deve valorizar, permitindo e garantir a aprendizagem através de múltiplos interesses. Então aí vem essa questão de você ter que deixar essa brecha no planejamento, essa ideia de observar a fala das crianças para poder propiciar tudo isso, mas será que eles terão interesse? Será que eles vão gostar? O que temos que acrescentar é a fala deles nos interesses e nos materiais porque às vezes eles vão dar outro direcionamento do nosso trabalho e assim eu vou dar outro contexto para aquilo (Professora Alexandra, Relato 17).

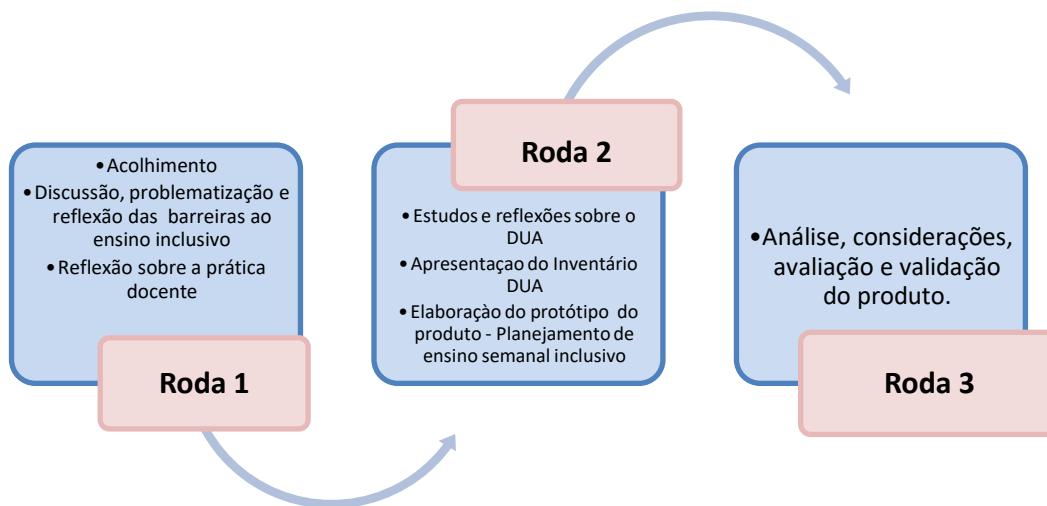
As professoras acreditam que quando desenvolvem as atividades nos pequenos grupos ou em duplas produtivas, conseguem ter um melhor aproveitamento e aprofundamento do “conteúdo” e de uma maneira mais fácil e dinâmica.

A professora Ana ressalta que

[...] é necessário a gente mudar a forma de ensinar de maneira a proporcionar experiências que sejam mais significativas para esses alunos já que as crianças e o mundo estão mais evoluídos. Nós devemos ir além do giz e da lousa! Tudo evoluiu gente! Eu acho que assim a gente está aprendendo, a gente está vendo aí novas formas. Não é jogar o que era ruim eu sempre falo assim não jogar o que a gente fazia porque o que a gente fazia tinha coisa muito boa, mas existe coisas que estão melhores. [...] então é fazer de uma forma diferente já que o mundo está diferente, o mundo está evoluindo, as profissões são diferentes, tem profissões que existem hoje que futuramente não vão existir, existem profissões que hoje estão aí e não existiam quando a gente era adolescente. Então acho que a educação também tem que evoluir! Nesse sentido a gente tem que trazer novas experiências e ouvir mais as crianças (Professora Ana, Relato 13).

Nas três rodas de conversas foi possível concluir os três ciclos da pesquisa de desenvolvimento: análise, avaliação e validação do planejamento semanal fundamentado no DUA. Descrevemos a seguir, como ocorreram as rodas de conversa, conforme ilustrado na figura 7.

**Figura 7 - Rodas de conversa e ciclos de validação do produto**



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

## 6.2 O que segue conosco depois desta pesquisa

Depois da realização desta pesquisa e dos estudos sobre o DUA foi possível evidenciar que em algumas práticas desenvolvidas pelas professoras já eram planejadas com base nos princípios do DUA, mas sem a clareza teórica. Em contrapartida, ainda pudemos apontar como desafio a existência de algumas práticas pautadas no modelo tradicional e monocultural, a questão da heterogeneidade e o tempo para garantir a aprendizagem de todos.

Nas rodas de conversa as professoras refletiram que na realização de algumas atividades propostas, mesmo sem perceber, estão aplicando o DUA em sua sala de aula e, portanto, proporcionando outras maneiras de aprendizagem.

Na busca por respostas para a nossa pergunta de pesquisa “Como aprimorar o ensino inclusivo seguindo os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem?” e visando compreender como o DUA pode contribuir para a eliminação de barreiras nos processos do ensino e aprendizagem numa escola inclusiva, podemos destacar algumas colocações das professoras participantes que nos remetem ao possível rompimento destas barreiras.

Para tanto, a professora Alexandra relata que:

[...] quando planejamos, é preciso considerar as diferenças e singularidades dos aprendizes e pensar numa abordagem pedagógica que seja inclusiva e que favoreça a todos (Professora Alexandra, Relato18).



Eu vou em busca do que é melhor para os meus alunos, procuro ter maior sensibilidade ao outro e me coloco no lugar deste, com o intuito de cativar, ser parceira, passando a entender e compreender o contexto em que meu aluno está, já que não somos “donos do saber” (Professora Alexandra, Relato 19).

A professora Ana complementa:

[...] acredito que ao planejarmos com o DUA poderemos conseguir atingir a todos e possibilitar uma educação mais justa e igualitária (Professora Ana, Relato 14).

Já a professora Mariana ressalta que:

Em meus planejamentos, procuro registrar algumas observações, de forma reflexiva, acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de acompanhar e mediar o aprendizado dos meus alunos e, portanto, proporcionar aprendizagens que venham engajá-los (Professora Mariana, Relato 7).

Após a realização das rodas de conversa e da aplicação do inventário DUA no planejamento de ensino semanal, foi possível identificar a demanda de se pensar em diferentes recursos, estratégias para ampliar as possibilidades de ensinar e aprender com a proposta do DUA no planejamento. Assim, destacamos como desafio a necessidade de buscar outras maneiras de trabalhar com os aprendizes através de uma abordagem múltipla e multicultural. As professoras também destacam que as aulas têm que fazer sentido para os seus aprendizes, de forma a atender as necessidades e interesses dos mesmos, acompanhando as vivências deles nos espaços da escola.

Com o DUA, os meus registros reflexivos servem para avaliar o meu planejamento e desenvolver atividades através de múltiplas possibilidades de apresentação do conteúdo e, que sejam de interesse dos meus alunos oportunizando condições de acessibilidade para o aprender (Professora Alexandra, Relato 20).

Nós temos que respeitar a singularidade de cada aprendiz. Acredito que temos que mudar a forma de ensinar e diversificar os meios de apresentar o conteúdo em nossos planejamentos para atender a todos os aprendizes (Professora Ana, Relato 15).

Apesar das dificuldades, procuro buscar estratégias e recursos que eu acredito que tem a ver com o DUA para motivar as crianças. Acredito que o trabalho pautado nos Campos de Experiências caminham juntamente com o DUA pois nos permite diversificar e utilizar diversas formas de ensinar para envolver as crianças na aprendizagem (Professora Mariana, Relato 8).

Apesar de as professoras terem identificado algumas barreiras enfrentadas por elas no processo de ensino, foi possível destacar que, na medida do possível, em seus planejamentos elas procuram garantir experiências inclusivas. Ao longo dos ciclos das rodas de conversa, observou-se que ao pensarmos num planejamento de ensino semanal pautado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, as experiências foram qualificadas de forma a promover a construção de uma escola para TODOS.

Devemos considerar a caracterização da turma e suas necessidades, bem como respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, desenvolvimento e especificidades e promover o protagonismo de nossos alunos (Professora Ana, Relato 16).

Por meio dos três princípios do DUA evidenciados nesta pesquisa, podemos concluir que ele busca apoiar professoras e professores a responder às necessidades de diferentes aprendizes, bem como remover as barreiras para a aprendizagem de forma a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, o que qualifica a abordagem de um ensino inclusivo.

Quando aplicamos os princípios do DUA em nossos planejamentos podemos possibilitar a acessibilidade de todos e procurar remover as barreiras pedagógicas existentes (Professora Ana, Relato 17).

Devemos oferecer uma gama de opções para possibilitar a aprendizagem. Ou seja, refletir sobre as nossas práticas para procurar oferecer diversas formas de apresentar os conteúdos (Professora Mariana, Relato 9).

A todo momento também estamos aprendendo com essas crianças e estamos tendo que apropriar de muitos conhecimentos e buscar cada vez mais aprimorar o ensino para essas crianças. Assim, o DUA vem para nos apoiar em nossos planejamentos (Professora Alexandra, Relato 21).

Sabemos que os aprendizes precisam de motivação e estímulo para adquirir conhecimento e compreender o que acontece ao redor e o DUA vem propor uma abordagem que promove a internalização dessa aprendizagem de uma maneira mais engajadora, interessante e inclusiva.

Devemos planejar pensando em várias possibilidades de ensinar para atingir a todos os alunos (Professora Mariana, Relato 10).

[...] precisamos permitir que nossos alunos tenham maior participação em nossos planejamentos, deixando em segundo plano hábitos tradicionais e ultrapassados de ensinamento e assegurar o direito de todos à educação (Professora Mariana, Relato 11).

[...] acredito que para termos uma educação inclusiva e acolhedora é necessário preparar o ambiente com territórios de aprendizagem desafiadores a fim de eliminar barreiras para que todas as crianças tenham oportunidades de vivências e experiências em que possam ser protagonistas na construção de seus conhecimentos (Professora Ana, Relato 18).

[...] devemos oportunizar para essas crianças múltiplos percursos de aprendizagem de maneira a valorizar as suas potencialidades e despertar o interesse e a motivação desses alunos para a aprendizagem promovendo um ensino com experiências significativas (Professora Alexandra, Relato 22).

Ao longo dos anos vemos que a educação está em constante evolução. Há alguns séculos atrás, o modo de transmitir o conhecimento era completamente diferente do que podemos observar hoje em dia.

Por mais difícil que seja mudar nossos paradigmas e seguir novos caminhos, percebemos que alguns professores ainda apresentam resistência a certas mudanças. Em contrapartida, pudemos observar através das rodas de conversa que estamos avançando no sentido de um ensino mais inclusivo.

Para tanto, cabe apontarmos algumas mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem, visando garantir a inclusão e acessibilidade de todos, como: a mudança na estrutura das aulas, de maneira que as mesmas sejam mais dinâmicas e motivadoras, favorecendo o ensino multicultural e simultâneo dos aprendizes; colocar os aprendizes como protagonistas, a fim de que encontrem o seu próprio caminho dentro dos temas propostos em um currículo muito mais acessível e flexível.

## **7 PRODUTO FINAL: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE ENSINO INCLUSIVO COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO DUA**

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul tem por objetivo geral “a qualificação de docentes e gestores para uma atuação profissional ética e transformadora de processos aplicados, no âmbito da Educação Básica, realizada por meio da integração do conhecimento teórico com o prático” (USCS, 2018, p. 03). Como requisito para sua conclusão, o mestrando precisa apresentar, além da sua dissertação, um produto educacional de acesso ao público e que traga contribuições à Educação Básica.

Em conformidade a essa exigência, nossa proposta de produto educacional refere-se à elaboração de um Planejamento Pedagógico de Ensino Inclusivo com base nos princípios do DUA. Ele foi desenvolvido de forma colaborativa, com o aporte das professoras, a partir dos seus desafios e com sugestões de planejamentos de aulas inclusivas que os educadores possam utilizar com seus aprendizes em suas salas de aula.

A ideia central do produto educacional é propor uma sugestão de planejamento que atenda aos interesses e necessidades dos professores na realização dos seus planejamentos com o intuito de apoiá-los na construção de planejamentos pedagógicos inclusivos. Assim, esta sugestão de planejamento visa apresentar caminhos e reflexões para o ensino inclusivo na elaboração do planejamento de ensino semanal acessível e flexível, propor sugestões, metodologias, estratégias e recursos pautados numa educação inclusiva com apoio do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os professores poderão oportunizar aulas e ações mais inclusivas, considerando a variabilidade de aprendizes que compõem a sala de aula, contemplando em suas práticas escolares uma gama de estratégias, recursos e metodologias que possam atender ao máximo e de forma diversificada as necessidades de todos os aprendizes.

### **7.1 Título do produto**

Planejamento Pedagógico de Ensino Inclusivo com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

## **7.2 Público-alvo**

Professores da Educação Infantil.

## **7.3 Local de aplicação do produto**

Escolas municipais do Grande ABC paulista em que os professores tenham interesse em conhecer e aplicar o DUA com o intuito de desenvolver aulas inclusivas, acessíveis e flexíveis.

## **7.4 Base teórica do produto**

Este produto tem como base teórica os princípios da Educação Inclusiva e de uma Educação para Todos (MANTOAN, 2013; DINIZ, 2007; CARVALHO, 2000; PACHECO, 2007), os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (COSTA-RENDERS, 2018; BRAKEN, 2020; MEYER; ROSE; GORDON, 2014; CAST, 2018; PRAIS, 2017; ZERBATO, 2018); da Abordagem Multicultural (SILVA, 2018) e do Planejamento de Ensino Inclusivo (NUNES; MADUREIRA, 2015).

## **7.5 Descrição do produto**

Trata-se de uma sugestão de organização do planejamento de ensino semanal desenvolvido com base nos princípios do DUA e apoiado no Inventário DUA (ACESSI, 2021). Pretende-se contribuir com os educadores na melhoria dos planejamentos de ensino, com propostas de aulas que pensem na diversificação de estratégias e recursos com vistas ao maior engajamento e envolvimento de todos os aprendizes.

Essa proposta de planejamento deve garantir espaços de trabalho acessíveis e com mobilidade, através do DUA. Como exemplo é possível garantir espaços para o trabalho individual ou silencioso; trabalho em pequenos e grandes grupos, com instruções individuais e em grupo, etc. Em uma sala de aula com DUA deve existir estações de trabalho que permitam a modificação pelos aprendizes.

## **7.6 Objetivos do produto**

- ✓ Aproximar os professores da abordagem do DUA e contribuir com a formação profissional docente;
- ✓ Promover o estudo e o conceito do DUA de maneira a auxiliar na elaboração de planejamentos inclusivos com base no inventário DUA;

- ✓ Contribuir na elaboração do planejamento de ensino semanal (semanário) pautado em práticas pedagógicas inclusivas;
- ✓ Propor melhoria no processo de ensino e aprendizagem com a utilização de recursos e estratégias com base nos princípios do DUA.

## 7.7 Conteúdos

- Conceito e histórico do Desenho Universal para Aprendizagem;
- Uso de atividades e recursos tecnológicos;
- Organização do planejamento – Inventário;
- Importância do registro reflexivo e reflexão da prática;
- Planejamento com sugestões de atividades pedagógicas inclusivas.

**Divulgação:** Meio digital / virtual

### 7.7.1 Roteiro reflexivo

#### Quadro 4 – Roteiro para reflexão e discussão com os professores e professoras

Roteiro para reflexão e discussão com os professores e professoras
<b>Mudança na estrutura das aulas</b>
O molde de educação ao qual estamos acostumados (alunos pacientemente sentados e enfileirados e professores ministrando o conteúdo) estão com os dias contados. Hoje em dia, a sala de aula deve ser vista como um ambiente dinâmico e que favorece o ensino multidisciplinar e simultâneo aos aprendizes.
<b>Flexibilidade Curricular</b>
As aulas não devem ser somente expositivas e o professor precisa, nesse momento, colocar o aprendiz como protagonista e se posicionar como um mentor que o guiará para encontrar o próprio caminho dentro do tema proposto em um currículo muito mais acessível e flexível. Nesse momento, é bacana trabalhar outras questões, muito diferentes das aulas tradicionais.
<b>Reflexão das Estratégias de Ensino</b>
Pensar em diferentes possibilidades de promover a aprendizagem dos aprendizes através de diferentes meios e recursos que promovam a ação e expressão e o engajamento dos mesmos. Aí entram estratégias de ensino como a gamificação (jogos em sala aula), peças teatrais, construção de protótipos ou visitas a outros ambientes da escola (como o pátio, o laboratório, horta ou o jardim), onde é possível aprender diversos conteúdos de uma só vez.
<b>Professor – Facilitador do processo de aprendizagem</b>
Nos moldes do ensino tradicional, o professor é o detentor do saber e os aprendizes são meros receptores das informações (Educação Bancária). Na educação do século XXI, o contato e a mediação dos educadores em sala de aula têm sido mais diretos e diferenciados, pois o educador, por mais que seja uma figura de autoridade, caminha lado a lado aos aprendizes e procura ensinar o conteúdo de uma maneira mais dinâmica e engajadora. Dessa forma, o conteúdo é explorado na medida em que é experimentado e o educador, ao mesmo tempo, ensina e aprende com seus aprendizes.
<b>Acesso à tecnologia</b>
Além de mudanças na estrutura das aulas e na relação com os professores, uma escola do século 21 é aquela que proporciona um acesso facilitado do aprendiz às novas tecnologias e as utiliza de forma constante no dia a dia letivo. Para isso, é importante dizer que nem sempre a tecnologia se

limita ao uso de computadores, embora eles sejam muito importantes. Diversos objetos tecnológicos podem ser utilizados, até mesmo aqueles que nada têm a ver com um microcomputador. Com esses elementos, os aprendizes entram em contato direto com diversos conceitos, aprendendo-os de maneira dinâmica e muito mais natural. Outra vantagem disso é que, assim, os aprendizes conseguem observar aplicações úteis a esses conteúdos, eliminando o bom e velho "quando utilizarei isso em minha vida?" do seu vocabulário.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

### 7.7.2 Planos de aula


Os planos de aula apresentados abaixo fazem parte da composição do planejamento semanal das professoras participantes desta pesquisa. Vale ressaltar que em sua elaboração as professoras também consideram as atividades permanentes e de rotina.

O planejamento destas aulas é fruto de uma ação coletiva e colaborativa entre a pesquisadora e os sujeitos participantes desta pesquisa e foi constituído durante o percurso investigativo com as professoras.

#### Plano de Aula 1





<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: Observando pedras, sementes e folhas.
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 ou 2 aulas
<b>Objetivos</b>	- Conhecer e observar alguns elementos da natureza; - Recolher pedras, sementes, gravetos e folhas.
<b>Desenvolvimento</b>	A professora deverá levar seus alunos para um passeio exploratório e de observação pelos espaços externos da escola. Em roda de conversa, explicar para as crianças que observar é reparar nos detalhes do que vemos. Neste momento a professora pede para que eles observem o céu e sintam o ar fresco, a luz do sol ou o ventinho gelado, o cheiro das árvores e das folhas. Em seguida, solicita que as crianças observem os elementos da natureza presentes neste espaço. A professora deverá promover a escuta das crianças neste momento de observação. Neste momento, a professora ao propor esta observação, deverá propiciar momentos em que as crianças possam tirar fotos do que estão vendo com o celular, a máquina fotográfica ou fazer uso da lupa.  Em seguida, a professora solicita que os alunos coletem folhas, pedras, sementes, gravetos, folhas, etc., e guardem dentro de um saquinho fornecido por ela anteriormente. Caso não encontrem nos espaços da escola, a professora deverá solicitar que os alunos recolham as pedrinhas, sementes e folhas em espaços próximos a sua casa.

**Imagem 1**

	 <p>Fonte: Arquivo pessoal das professoras (2021).</p>
<b>Elementos do DUA</b>	Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de opções de ação física.
<b>Recursos e Estratégias</b>	Celular, Máquina Fotográfica, Lupa, Sacos.
<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.

### Plano de Aula 2

<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: Identificando as diferenças
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 ou 2 aulas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a diferença entre as pedras, sementes e folhas;</li> <li>- Expressar nas rodas de conversa as curiosidades e descobertas ao observarem os elementos da natureza que estavam ao redor.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A professora deverá pedir para que seus alunos observem a diferença das folhas, pedras e sementes que foram recolhidas. Neste momento os alunos também deverão separar os vários tipos de sementes para identificar cores, tamanhos, cheiros...</p> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 2</b>                      <b>Imagem 3</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p style="text-align: center;"><b>Fonte:</b> Arquivo pessoal das professoras (2021).</p> <p>Posteriormente, a professora deverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propor rodas de conversa e atividades em que os alunos possam se expressar quanto ao que observaram nos espaços, bem como identificar as diferenças dos elementos recolhidos.</li> <li>- Propor atividades que propiciem momentos em que demonstrem a curiosidade na observação dos elementos da natureza: pedras, folhas, sementes e suas respectivas cores, formatos, texturas e cheiros.</li> <li>- Promover a experimentação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 4</b>                      <b>Imagem 5</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 6</b></p>



	 <p>Fonte: Arquivo pessoal das professoras (2021).</p>
<b>Elementos do DUA</b>	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de envolvimento; Múltiplas opções para comunicação.
<b>Recursos e Estratégias</b>	Pedras, sementes, folhas.
<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.

### Plano de Aula 3

<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: Comparando os elementos e separando por atributos.
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 aula
<b>Objetivos</b>	- Explorar a textura de cada elemento da natureza; - Separar os elementos da natureza que foram recolhidos em uma bandeja de isopor ou prato e comparar as folhas verdes e as folhas secas, as pedras maiores e menores, tamanhos e cores das pedras, sementes e folhas.
<b>Desenvolvimento</b>	A professora deverá solicitar que cada criança separe o que recolheu por atributos como textura, tamanho, cores, etc.
<b>Elementos do DUA</b>	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de envolvimento; Múltiplas opções de interesses.
<b>Recursos e Estratégias</b>	Diversos elementos da natureza, bandeja de isopor ou prato.
<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.


### Plano de Aula 4

<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: Congelando alguns elementos da natureza.
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 ou 2 aulas
<b>Objetivos</b>	- Congelar alguns elementos da natureza; - Observar os estados físicos da água; - Utilizar materiais recolhidos na natureza; - Proporcionar que a criança seja protagonista nas atividades sugeridas.
<b>Desenvolvimento</b>	Escultura no gelo

	<p>Os alunos deverão separar alguns elementos da natureza e colocar em um potinho ou tigela. Em seguida deverão encher de água, colocar um barbante para pendurar e congelar.</p> <p>Após algum tempo, retirar a escultura de gelo congelada e observar o estado sólido da água quando congelou e depois o estado líquido quando ela for descongelando.</p> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 7</b>                      <b>Imagem 8</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p style="text-align: center;">Fonte: Arquivo pessoal das professoras (2021).</p>
<b>Elementos do DUA</b>	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de envolvimento; Múltiplas opções para compreensão.
<b>Recursos e Estratégias</b>	Elementos da Natureza, Água, Barbante e Geladeira.
<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação.

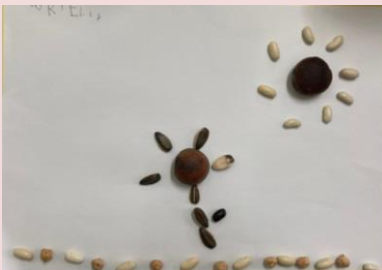





Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.

### Plano de Aula 5

<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: A importância de brincar com a natureza
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 aula
<b>Objetivos</b>	- Ampliar os conhecimentos e o repertório das crianças.
<b>Desenvolvimento</b>	<p>Apresentação do vídeo na Plataforma Youtube: Narrativas naturais   Por que brincar com a natureza?</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;"><a href="https://www.youtube.com/watch?v=m-jUOChZwWA">https://www.youtube.com/watch?v=m-jUOChZwWA</a></p>
<b>Elementos do DUA</b>	Múltiplos meios de representação; Múltiplos meios de ação e expressão; Múltiplos meios de envolvimento; Múltiplas opções de linguagem.
<b>Recursos e Estratégias</b>	Utilização de vídeos e imagens com o apoio do Computador, TV ou Datashow da escola.
<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.

### Plano de Aula 6

<b>Tema</b>	Elementos da Natureza: Atividade Artística
<b>Público</b>	Educação Infantil (3 a 6 anos)
<b>Duração</b>	1 aula
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compor uma atividade artística utilizando elementos da natureza;</li> <li>- Promover a livre expressão, a criatividade e o protagonismo;</li> <li>- Utilizar os materiais recolhidos na natureza.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A professora deverá organizar o espaço da sala de aula para que as crianças possam realizar uma atividade artística com elementos da natureza - composição livre com materiais coletados da natureza.</p> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 9</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Imagem 10</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Imagem 11</b></p>  <p style="text-align: center;"><b>Opções de experimentação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Imagem 12</b>      <b>Imagem 13</b>      <b>Imagem 14</b></p>   <p style="text-align: center;"><b>Imagem 14</b></p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Arquivo pessoal das professoras (2021).</p>
<b>Elementos do DUA</b>	<p>Múltiplos meios de representação;  Múltiplos meios de ação e expressão;  Múltiplos meios de envolvimento;  Múltiplas opções de experimentação;  Múltiplas opções para execução;  Múltiplas opções para regulação.</p>
<b>Recursos e Estratégias</b>	Folha branca, pano colorido para a criança sentar no chão e diversos elementos da natureza.

<b>Competências da BNCC</b>	Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação.
-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pelas participantes da pesquisa, 2021.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que ao se pensar num planejamento de ensino semanal flexível e acessível, que visa eliminar as barreiras do processo de ensino e aprendizagem para todos os aprendizes, não podemos deixar de mencionar a importância da formação do profissional docente. De acordo com Prais (2016), a formação de professores e a organização do ensino apresentam papéis relevantes nas políticas educacionais quanto à necessidade de implementação das práticas pedagógicas inclusivas.

Entendemos que as organizações de ensino, bem como as ações didáticas e formativas voltadas à formação de professores para inclusão, podem ter base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, com o intuito de elaborar um planejamento de ensino semanal com atividades pedagógicas pautadas pela acessibilidade e flexibilidade.

Refletindo sobre o conceito do Design Universal para Aprendizagem e o trabalho desenvolvido pelas professoras na Educação Infantil, nota-se que as práticas têm em sua essência a quebra da monocultura, o que foi ampliado após as discussões e análises nas rodas de conversa.

Após a elaboração de planejamento semanal com base nos princípios do DUA foi possível apresentar uma proposta de trabalho em que o professor utiliza diferentes meios e linguagens e oportuniza aos aprendizes condições de acessibilidade para o aprender, eliminando as barreiras produzidas pela redução do ensino a uma única forma de ensinar.

Esta pesquisa foi muito desafiadora e ao mesmo tempo bastante prazerosa, pois desde o início da minha história com a educação venho lutando por uma educação inclusiva com igualdade de oportunidades para todos os aprendizes, sejam eles com deficiência ou não.

Cabe salientar a relevância desta pesquisa para o campo da Educação Inclusiva, no sentido de contribuir junto aos professores com a reflexão e a elaboração de planejamentos e aulas através do produto educacional apresentado, que tem como ideia central propor um Guia que atenda aos interesses e necessidades dos professores no sentido de apoiá-los na construção de planejamentos pedagógicos inclusivos, acessíveis e flexíveis.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Sumus, 1998.

BERSCH, R.C.R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre. RS. 2017. [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)

BERSCH, R.C.R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física, tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade ao computador**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

BERSCH, R.C.R. **Tecnologia assistiva**. [S.l.]. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 30 set. 2010.

BERSCH, R.C.R. **O papel das TIC acessíveis para a educação inclusiva das Pessoas com Deficiência**. In: Evento ITU, Assistiva/Tecnologia e Educação. 2014. Disponível em: [https://www.itu.int/en/ITU-D/Regional Presence/Americas/Documents/EVENTS/2014/1112BRAccsbilty/2.2\\_PPT\\_Rita%20Bersch%20TICs%20Ed%20inclusiva%20.pdf](https://www.itu.int/en/ITU-D/Regional-Presence/Americas/Documents/EVENTS/2014/1112BRAccsbilty/2.2_PPT_Rita%20Bersch%20TICs%20Ed%20inclusiva%20.pdf). Acesso em: 19. out. 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXXXIV, nº 248, p. 27.833 – 27.841.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 31 p., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010, pp. 19 e 29.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: DF MEC/SEESP, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p.176.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução. Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 14 out. 2020.

CAST. **Desenho universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST, 2011. Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 17 abr. 2016.

CAST. **Desenho universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST, 2015. Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução. Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 08 abr. 2017.

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

COSTA-RENDERS, E. C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 47-66, jul-set 2018.

COSTA-RENDERS, E.C.; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A.S.M. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e229690, 2020a.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONCALVES, M. A.; SANTOS, M. H. O Design Universal para Aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705-728, abr/jun 2021.

COSTA-RENDERS, E. C.; FOGANHOLLO, I. B. Planejamento e abordagem curricular: Contribuições do DUA para um processo de ensino inclusivo. In: **Anais do 2 Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa**. Anais. Engenheiro Coelho (SP) UNASP, 2021.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JR., J. A. V. **Design Science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora, 2015. 204 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FOCHI, P. S. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**. Vol. 49. Out. 2016.

FOCHI, P.S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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



MANTOAN, M. T. E. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55–64, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Entrevista: A escola que é de todas as crianças. **Revista Nova Escola**. São Paulo. Publicada em 01 mai. 2005.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.15–33.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às práticas**. Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126–143, 2015.

ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 jun. 1994.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em educação**. Sergipe, Brasil. v. 11, nº 25, p.141-154, abr-jun 2018.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLOMP, T. Educational design research: An introduction. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (Ed.). **An Introduction to Educational Design Research**. Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development, 2009. P. 9-35.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 2, p. 35-50, 21 out. 2015.

PRAIS, J. L. S. **Desenho universal para aprendizagem nas produções brasileiras**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318\\_13667.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27318_13667.pdf). Acesso em: 09 set. 2017.

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

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

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. **Technology and learning: Meeting special student's needs**. National Center on Universal Design for Learning, 2010. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, R. **Todos os estudantes na era digital: desenho universal para aprendizagem**. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSE, D.H.; MEYER, R.; HITCHCOCK, C. **A sala de aula universalmente concebida: Currículo acessível e tecnologias digitais**. Cambridge: Harvard educação, 2005.

SANTOS, B. S. Entrevista com Boaventura de Souza Santos. (On-line). Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.html>. 1995. Acesso em: 14 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis / RJ: Vozes, 2000.

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

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edpucrs, 2006. p.135-147. UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 – 1º de junho de 1994. Editado pela Unesco.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem. Jomtiem, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VAN DEN AKKER, J.; GRAVEMEIJER, K.; McKENNEY, S; NIEVEEN, N. (Ed.). **Educational design research**. London: Routledge, 2006. 163 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 521p.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr.-jun. 2018.

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

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Planejamento de ensino semanal (2021)

No planejamento de ensino semanal das professoras participantes desta pesquisa constam as atividades permanentes e as atividades de rotina.

*“A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.” (BARBOSA, 2006, p. 201)*

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta





### APÊNDICE C – Tabela para preenchimento do Semanário (2021)

	<b>Campo de Experiência</b>		<b>Direitos de Aprendizagem</b>
<b>1</b>	“O eu, o outro e o nós”	<b>A</b>	<b>Conviver</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar diferentes linguagens</li> <li>• Respeito às culturas e às diferenças</li> </ul>
<b>2</b>	“Corpo, gestos e movimentos”	<b>B</b>	<b>Brincar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com diferentes parceiros</li> <li>Imaginação, criatividade, experiências emocionais e corporais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais</li> </ul>
<b>3</b>	“Traços, sons, cores e formas”	<b>C</b>	<b>Participar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento</li> <li>• Realização</li> <li>• Escolha</li> <li>• Decisões</li> <li>• Posicionamento</li> </ul>
<b>4</b>	“Escuta, fala, pensamento e imaginação”	<b>D</b>	<b>Explorar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos</li> <li>• Gestos e sons</li> <li>• Formas e texturas</li> <li>• Cores</li> <li>• Palavras e histórias</li> <li>• Emoções</li> <li>• Objetos</li> </ul>
<b>5</b>	“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”	<b>E</b>	<b>Expressar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos</li> <li>• Criatividade</li> <li>• Sensibilidade</li> <li>• Descobertas</li> <li>• Questionamentos</li> <li>• Diferentes linguagens</li> </ul>
		<b>F</b>	<b>Conhecer-se</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade pessoal, social e cultural</li> <li>• Interação em diferentes contextos</li> </ul>

## ANEXOS

### ANEXO A – Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem

#### DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
➡ Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	➡ Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	➡ Estimule o interesse e a motivação por aprender
<b>Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação</b>	<b>Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão</b>	<b>Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento</b>

Fonte: CAST: What is UDL? (<http://cast.org/research/udl>)



## ANEXO B – Princípios Orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem

### Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem

