

PARA QUE TODOS POSSAM PERTENCER. O Desenho Universal para Aprendizagem aplicado em sala de aula brasileira.



Desenho de Helena Matos Carvalho

Raquel Neves Matos Carvalho



AD da capa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C331p
2024 Carvalho, Raquel Neves Matos, 1979-
Para que todos possam pertencer [recurso eletrônico] : o Desenho Universal para
Aprendizagem aplicado em sala de aula brasileira / Raquel Neves Matos Carvalho.
- 2024.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-
graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5050>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1972-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Geografia. III.
Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 271, PPGGEO				
Data:	01 de julho de 2024	Hora de início:	13h:00min.	Hora de encerramento:	18h:00min.
Matrícula do Discente:	12013GEO002				
Nome do Discente:	RAQUEL NEVES MATOS CARVALHO				
Título do Trabalho:	PARA QUE TODOS POSSAM PERTENCER. O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM APLICADO EM SALA DE AULA BRASILEIRA				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica Sala 14 (Online - conferenciaweb.mnp.br) do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena](#) - UNESP - SP; [Genyilton Odilon Rêgo da Rocha](#) - UFPA-PA; [Jeane Medeiros Silva](#)- ICHPO - UFU; [Maria Beatriz Junqueira Bernardes](#) - IG - UFU e [Adriany de Ávila Melo Sampaio](#) - IG-UFU (orientador do(a) candidato). Os membros participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, [Professor Adriany de Ávila Melo Sampaio](#) - IG-UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutora](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Cristina Reinaldo Gímenes de Sena**, Usuário Externo, em 01/07/2024, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriany de Avila Melo Sampaio**, Professor(a) do Magistério Superior, em 01/07/2024, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



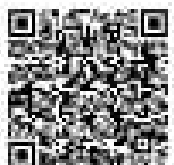
Documento assinado eletronicamente por **Gemyllton Odilon Rego da Rocha**, Usuário Externo, em 02/07/2024, às 14:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeane Medeiros Silva**, Professor(a) do Magistério Superior, em 02/07/2024, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes**, Professor(a) do Magistério Superior, em 03/07/2024, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5441312** e o código CRC **638080CD**.

Raquel Neves Matos Carvalho

PARA QUE TODOS POSSAM PERTENCER.
O Desenho Universal para Aprendizagem
aplicado em sala de aula brasileira.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Adriany
de Ávila Melo Sampaio

Uberlândia
Junho de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que encontraram barreiras que lhe impediram de acessar o conhecimento e espero poder contribuir de alguma forma para que algumas destas sejam quebradas de uma vez por todas, para todas as pessoas terem condições semelhantes. Até que aprender não tenha limites e seja uma experiência libertadora de cada sujeito envolvido no processo, também fora da escola, mas aqui em nossa atuação, principalmente dentro desta instituição social engendrada para formar as futuras gerações. E que possamos fazê-lo com cada vez mais qualidade, mais equidade, esperançando, a cada dia, na libertação do potencial único imanente em cada pessoa humana e das amarras sociais opressoras do sistema de trocas, relações e comunicações que manejam nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha amada família por todo apoio e todo amor, em especial Dorival e Marisa, por me dar a vida e proporcionarem que eu chegasse até aqui cercada de afeto. À música, capaz de elevar-nos além da condição comum, mostrando vivencialmente que há transcendência, então meu especial agradecimento é a Xande Tannus (personificação da música sempre ao meu lado). Às minhas meninas e neto pela experiência sempre profunda da maternidade. A todas as pessoas que passaram pelo meu caminho ou que passei pelo delas plantando ou colhendo aprendizagens e conhecimentos significativos. Às professoras e aos professores que me direcionaram... em especial àquelas e àqueles que o fizeram com o respeito que somente os sábios conseguem direcionar a outrem, se sabendo aprendiz enquanto ensina. Aos autores e pensadores profundos que através de seu legado registrado permitem-nos ir sempre um pouco além, avançando na construção de elementos necessários para o aprimoramento dos sujeitos humanos isoladamente e em sociedade, sobretudo aos professores Paulo Freire e Milton Santos, grandes mestres brasileiros, a chamar-nos atenção contra a produção social contínua da desigualdade, da indignidade na vida de tantas pessoas, o que se apresenta como uma causa fundamental neste país. Para esta tese apesar de tantas pessoas serem importantes, agradeço imensa e especialmente à professora Adriany pela paciência, pela firmeza, pelo respeito, dedicação e permissões de vôo e também a meus colegas e demais professores do Instituto de Geografia onde agradeço com distinção ao pessoal técnico em especial João. Igualmente importante neste processo agradeço também ao pessoal dos estudos freireanos na Faculdade de Educação. Às amigas em especial Paula, Kuka, Géssika e Ana Sara, por interagirmos neste processo! Ao pessoal do CAST nos EUA, que sempre me acolheu e apoiou, personificados em Alie Berg: "I say thank you so much". Por fim à banca que primeiro me lê, por aceitarem meu convite de ajudar a olhar para este tema e para como posso ser útil com ele à sociedade que custeou meus estudos em uma universidade federal e à você que porventura gaste seu tempo lendo minhas linhas aqui, agradeço por isso e ainda ousou convocar para vir junto na corrente que vai quebrar barreiras entre pessoas e a chance de saber ou 'ser mais'.

Há muito trabalho pela frente!

Para adiar o fim do mundo é preciso reafirmar o sentido
de viver em sociedade, é preciso ser capaz de
experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de
cantar. Nós, seres humanos, precisamos manter vivas
nossas subjetividades, nossas visões e nossas poéticas
sobre a existência e também valorizar a diversidade,
porque homogeneizar a humanidade é uma forma de
roubar nossa alegria.

Ailton Krenak, 2020

RESUMO

Esta tese tem por objetivo geral buscar uma proposição educativa que inclua a todos e todas, na mesma situação, com foco na escola como Lugar de acolher, testando se Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma proposta aplicável em salas de aula brasileiras. A Educação Inclusiva, como norma está figurada na lei brasileira mesmo antes da Constituição de 1988, quando “escola para todos” começa a ser apontada. Todavia como prática escolar e social cotidiana é uma conquista, relativamente recente, de pessoas com deficiência e suas famílias, reivindicando seu direito de pertencer a coletivos comuns desde a primeira infância, diferente do que já fizeram sociedades do passado de manter longe a descartar indivíduos que se diferissem do comum. Agora, se alguma escola ainda não se preparou para receber pessoas muito diferentes umas das outras ao mesmo tempo, com o mesmo nível e tipo de oferta de serviço, deverá se preparar para fazê-lo pois é lei e quem a descumprir pode sofrer penalidades criminais. O momento é para tornar todas as Escolas Inclusivas. Neste trabalho de pesquisa tem-se também a preocupação de desenvolver a aplicação de ensino formal respeitando a proposta da Perspectiva Inclusiva da política nacional para educação que pressupõe o agrupamento escolar de crianças com e sem deficiências ou transtornos do desenvolvimento ou superdotação no mesmo turno, com atendimento especializado para alunos específicos no contraturno. O estudo tem como metodologia a Pesquisa Qualitativa com ênfase em um Estudo de Caso realizado em salas de aula inclusivas, por meio de Observação Participante. A pesquisa buscou explorar as questões ligadas ao conceito de Inclusão que vem sendo mais explorado nos últimos anos, impelindo a todos que sobre ele se debruçarem a observar onde estão as exclusões. No caso de uma pesquisa sobre aprendizagens, interessa perceber como o conceito de Inclusão está em meio escolar; seguido por um estudo da categoria geográfica de Lugar, que permite olhar para o espaço de forma a perceber as ligações deste com as pessoas que com ele se relacionam, aplicando esta noção de Lugar à importância da Escola Inclusiva e dos vínculos e significados que este tipo de escola pode criar no momento presente, sequenciado por uma conceituação do DUA, que visa universalizar a oportunidade de aprendizagem a todos os tipos de pessoas presentes em um agrupamento de estudantes. O estudo que consistiu na aplicação da abordagem DUA em salas de aula de uma Escola Privada Sem Fins Lucrativos, trouxe resultados satisfatórios, evidenciados pelo aumento do "potencial inclusivo" das aulas neste formato, melhorando-as para todas as crianças.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Escola para Todos, Lugar de acolhimento.

ABSTRACT

This thesis proposes an educational framework that embraces diversity and inclusivity in Brazilian classrooms, particularly by examining the applicability of the Universal Design for Learning (UDL) model. Although Brazilian law established Inclusive Education before the 1988 Constitution, the actual practice has only recently been recognized and advocated as a fundamental right. Individuals with disabilities and their families have been advocating for the right to belong to mainstream environments from early childhood, diverging from past societal norms that excluded or isolated those who differed from the majority. Today, schools are legally obligated to accommodate all students equally, with criminal penalties for non-compliance, underscoring the urgency of making all schools inclusive. The research aligns formal teaching practices with the National Inclusive Education Policy, which advocates for integrating students with and without disabilities in the same classroom environment while providing specialized support during off-school hours. The study employs a qualitative research methodology centred on a case study conducted in inclusive classrooms through participant observation. This approach facilitates a comprehensive examination of the challenges and progress in Inclusive Education and an analysis of current exclusions within educational settings. Central to this study is the geographical concept of "Place," which allows for the relational dynamics analysis between space and individuals. This notion highlights the significance of Inclusive Schools, emphasizing the bonds and meanings these institutions foster for students today. Following this, the exploration of UDL aims to universalize learning opportunities for all students in diverse educational contexts. The findings indicate that applying the UDL approach in classrooms within a non-profit private school resulted in significant improvements in inclusivity. The enhanced "inclusive potential" in these UDL-modeled classrooms positively impacted all students, showcasing UDL as a transformative framework for promoting inclusive educational practices across Brazil.

Keywords: inclusive education; school for all; place of belonging.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Listagem dos 7 elementos primordiais do Design Universal
- Figura 2 – Localização do CAST: Boston-Massachusetts-EUA.
- Figura 3 – Estudiosos de DUA reunidos no maior congresso mundial sobre tema.
- Figura 4 – As redes neurais de aprendizagem.
- Figura 5– As redes cerebrais envolvidas nas diretrizes DUA, separadamente.
- Figura 6 – Referência para atividades que pretendam aplicar a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem.
- Figura 7 – Alice e a reflexão do gato sobre o caminho.
- Figura 8 – Páginas diretamente relacionadas a nosso estudo:
- Figura 9 – Detalhe da página 304.
- Figura 10 – Detalhe da página 305.
- Figura 11 – Gráfico da atividade aplicada sem adequações
- Figura 12 – Detalhe da página 332.
- Figura 13 – Mapa mundi destacando Europa para situar alunos
- Figura 14 – Mapa comparativo – Ampliado sobre papel A3 para elemento sensorial na aula introdutória
- Figura 15 – Fotografias para estudante com hiperfoco em piscinas
- Figura 16 – Imagens que remetem a guerras

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1– Mapeamento do universo de aplicação DUA
VARIABILIDADE QUANTITATIVA DOS ALUNOS
- Quadro 2– Mapeamento de algumas das especificidades do grupo.
VARIABILIDADE QUALITATIVA DOS ALUNOS
- Quadro 3– Objetivos para este caso
ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DOS ESTUDOS
- Quadro 4– Para contemplar às diferentes formas de engajamento
ELEMENTOS SENSORIAIS PARA A AULA INTRODUTÓRIA
- Quadro 5– Para aguçar a atenção discente no tema de trabalho
VIDEOS EXIBIDOS COMO ELEMENTOS AUDITIVO E VISUAL
- Quadro 6– Projeção do planejamento, para flexibilizações
QUESTÕES ENVOLVIDAS NO PLANO EM CADA TURMA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livros e e-books publicados no Brasil com o tema “Desenho Universal para Aprendizagem”.

Tabela 2 - Teses e Dissertações até 2020, no catálogo da Capes

Tabela 3 - Aspectos das diretrizes DUA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Audiodescrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura]

SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	14
Justificativa	15
Objetivos	19
Metodologia	19
Quebrar barreiras de acesso.....	21
Um assunto da ordem da complexidade.....	22
1. O QUE É INCLUSÃO?	30
2. ESCOLA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO SOCIAL.....	54
2.1. Conceituação	54
2.2. O Lugar desta pesquisa	65
3. O DUA NO BRASIL E ONDE SURTIU.....	82
3.1. Pesquisas sobre DUA no Brasil	82
3.2. Como surgiu a ideia de DUA.....	97
3.3. Aplicando DUA na aprendizagem.....	102
3.4. Preceitos da aplicação	107
4. APLICANDO DUA NUMA ESCOLA BRASILEIRA.....	121
4.1. O cenário desta aplicação.....	121
4.2. Da estrutura inclusiva escolar brasileira no contexto	123
4.3. Olhando para a variabilidade presente nas turmas analisadas.....	128
4.4. Preparando os momentos de aplicar DUA nas turmas	134
4.5. Flexibilizando a aplicação	144
4.6. Trabalhando o envolvimento	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
APÊNDICE 1	184
APÊNDICE 2	189
ANEXO 1	190
ANEXO 2.....	194

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Como a pessoa que escreve esta tese chegou a este estudo, que agora defende frente a uma banca de especialistas, é um preâmbulo pertinente neste momento. Filha de pais que incentivavam todas as “atividades escolares”, com pai e avó paterna professores e uma mãe que sempre incentivou os estudos, a pesquisadora tornou-se professora logo após ser mãe. Sempre inquieta e incomodada com os “problemas do mundo”, envolveu-se em projetos (por vezes ousados) para “fazer as coisas” um pouco diferente do convencional. No começo da carreira docente, no ano de 2001, enquanto ainda cursava a graduação em História nesta mesma universidade, também atuou em uma entidade do terceiro setor com foco em cultura popular e educação ambiental, coordenando um projeto ambiental na escola privada em que trabalhava.

O mestrado em História veio como sequência natural do bacharelado, no qual estudou políticas ligadas ao “tratamento do menor em conflito com a lei”. Ao finalizá-lo, em 2006, afastou-se por muito tempo da pesquisa acadêmica, restringindo-se apenas às atividades necessárias para a docência, que desenvolvia em contextos bastante diversos até 2018. Quando uma das escolas onde atuava solicitou maior formação formal em Geografia, para que pudesse manter as aulas da disciplina, foi aí que conheceu a orientadora desta tese, a professora Adrianly Sampaio, que vem desenvolvendo pesquisas no campo da Educação Inclusiva.

O retorno à UFU foi para fazer a disciplina de docência em Geografia, enquanto, em outro contexto, conhecia uma escola que buscava aplicar um método próprio e que atuava desde a década de 1990 na perspectiva inclusiva. No final do ano de 2019, procurou novamente a professora Adrianly para pensar a possibilidade de um projeto de trabalho com parceria da UFU e a escola que propunha a inclusão, como uma forma de intercambiar conhecimentos. Foi aí que a professora a convidou a participar do exame de seleção para o doutorado. Com o desafio aceito, foi proposto um projeto de pesquisa que versava sobre Educação Inclusiva, e aqui se chegou.

O tema que ganhou destaque ao longo da pesquisa, o paradigma do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), apresenta um vislumbre do que é olhar para as perspectivas de público e oferta de ensino, antes de produzir o

trabalho, e ver como já se pode incluir mesmo antes de conhecer. Ao se considerar previamente que a diversidade é o quadro que compõe os coletivos humanos e ao deixar de lado as ideias que lidam com a homogeneização nas escolas, potencializa-se a aprendizagem e seus efeitos benéficos.

Nesta fase, em que se está concluindo uma pesquisa que ensinou muito e abriu muitos tópicos que também precisam ser explorados, espera-se poder contribuir com mais professores em busca de incluir melhor as diferentes pessoas que lhes chegam como alunos. Destaca-se a importância da discussão e das reflexões adjacentes a ela.

Os estudos desta pesquisa foram gestados junto aos trabalhos com o Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral, o GPEGPSHI, situado no Laboratório de Geografia e Educação Popular, o LAGEPOP; laboratório da linha três, que tematiza Educação Geográfica e Representações Sociais do renomado Programa de Pós-Graduação em Geografia, no também bem avaliado Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. É uma honra para a pesquisadora aprender a partir deste lugar.

Justificativa

Este trabalho se justifica pela necessidade premente de observar atentamente o fazer educativo como um todo, mas, sobretudo, pelos seguintes dois aspectos:

Em sua capacidade de abranger as diferenças humanas (para que o maior número de pessoas esteja incluído) e todas as pessoas pertencentes à comunidade (qualquer que seja sua condição de andar, comunicar, expressar e participar na sociedade que partilhamos).

Em sua eficácia formativa das potencialidades humanas (para que, além de um treinamento para atuar no mercado de trabalho, os alunos possam sair do processo mais aptos a enfrentar suas próprias questões humanas e posicionar-se mais conscientemente na sociedade da qual fazem parte), no exercício de um fazer social responsável (como um dos resultados recentes da ineficácia formativa, há “no mercado” “analfabetos funcionais”; a função da escola e sua

diplomação precisam fornecer pessoas mais aptas, mas também mais humanas e fraternas para a sociedade do futuro).

Na Geografia praticada nas escolas, trabalha-se com uma gama de assuntos capazes de posicionar e reposicionar os indivíduos em sua cena social, em seu espaço no mundo, além de compreender fenômenos essenciais para o dia a dia na superfície da Terra. E, neste estudo, foi colocada a ênfase sobre a escola e como ela precisa ser acolhedora para todas as pessoas, de modo a formar uma sociedade inclusiva. Por isso, apresenta-se neste estudo a proposta do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem).

Felizmente, um movimento em favor da Educação Inclusiva e de uma escola que seja boa para todas as pessoas já começou. Algumas questões se apresentam a ponto de tornarem-se um problema central nesta pesquisa: Haveria alguma forma de incluir de fato todas as crianças presentes na escola comum? Mesmo que ela tenha alguma deficiência ou seja mais habilidosa do que as outras crianças da sua idade?

Já ocorrem hoje turmas mistas (chamadas de “sala inclusiva” na legislação) em várias escolas pelo Brasil, e a indicação da proposição formal determina que todas sejam assim, recebendo todas as crianças sem distinção. Sendo necessário, então, que as escolas se preparem para atender da melhor forma possível, eis o motivo pelo qual este estudo pode contribuir.

A Escola Inclusiva, que acolhe e forma cidadãos, neste trabalho foi analisada pela ótica da categoria geográfica: Lugar. Pois,

O lugar é a melhor forma geográfica de conhecer os valores, os significados e os sentimentos edificados pelo homem no espaço. O mesmo valoriza o mundo vivido, o cotidiano, as experiências e afeições que os homens estabelecem com o espaço. Ele não desconsidera os aspectos culturais e sua diversidade, pois sabe que o homem é um ser da cultura, para a cultura e que produz cultura. Por meio dessa, que temos um emaranhado de gostos, tradições, costumes e visões de mundo que acabam por afetar como o homem se apropria simbolicamente do espaço. O homem é um ser social, portanto, participa de grupos sociais, que podem ser poucos ou muitos, a depender da identidade que deseja compartilhar com cada um desses, conforme a necessidade de estabelecer vínculos com outras pessoas, conforme a necessidade de se sentir pertencente, aceito, e verdadeiro por compartilhar a identidade escolhida. [...] O lugar é um centro de significados e valores, e é por meio dele, mas não somente, que podemos melhor estudar as relações afetivas e também as relações de desavenças do homem com o universo vivido. (Suess, 2018, p. 26 e 27)

Se essa percepção faz sentido, pensar na escola e em como ela se instala — primeiro na vida de determinada sociedade, com determinadas intencionalidades, crenças e abordagens (que diferem de uma para outra) e, depois, na vida de uma criança e, conseqüentemente, de sua família — torna-se fundamental. Pensar também na estrutura do serviço prestado pelas escolas, nas vidas que se entrelaçam ali — como, por exemplo, na pessoa de cada profissional, voluntário(a), estagiário(a) (e suas famílias) envolvidos no trabalho dessa escola — e no impacto que a interação com essas pessoas em serviço na escola terá na vida de cada estudante e, por conseguinte, de suas famílias, leva a perceber a imensa importância do lugar escola como espaço de inclusão.

Conceber a tessitura de todos esses sistemas (bem como suas interações e conseqüências) em convívio em uma escola, em maior ou menor escala (dependendo da forma como se organiza o trabalho em cada uma), permite um vislumbre da complexidade que se encontra em uma escola. Esse é o motivo pelo qual a epistemologia da complexidade fundamenta, aqui, o pensamento base para a análise do objeto de reflexão.

Morin (1998, p. 201) aponta, em sua obra que convoca consciência à ciência: “A complexidade começa logo que há sistema, isto é, inter-relações de elementos diversos numa unidade que se torna complexa (una e múltipla)”. Ter por base a episteme da complexidade em uma pesquisa científica consiste em reconhecer que há uma infinidade de elementos interagindo na constituição dos objetos de observação, pautada pelo compromisso da ciência. Sabe-se que não é possível abarcar todos eles, mas considera-se não só a existência, como também a influência desses elementos.

Também é dessa ordem incluir o lugar que a escola representa, por um lado, na sociedade, na comunidade e no espaço, e, por outro, na formação, aprimoramento e transformação dos seres humanos envolvidos. Na escola, um meio social comum onde todos se encontram, é necessário que todos, de fato, se encontrem. Tem-se nessa instituição o primeiro lugar social de construção coletiva. Mesmo considerando famílias e religiões como precedentes, é na escola que os diferentes se unem; é ali que se aprendem não só as convenções conceituais das ciências, mas também a forma como conviver com os pares na sociedade em que se está inserido.

Eis, pois, uma questão de ordem geográfica: a observação sobre o lugar-escola, que é preciso fazer. É certo que as diversas vertentes de reflexões, pensamentos e projeções de soluções possíveis atuarão como “chuva de ideias” nas mentes mais presentes em contextos educativos – em geral, todos os que se interessarem o suficiente para ler estas linhas. O sentimento de pertencimento a um lugar é uma experiência profundamente enraizada em nossa natureza humana.

Assim, convidando Yi Fu Tuan (1983, p.203) à conversa, vê-se que o “lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais (...) sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos” e apenas para acentuar a importância do LUGAR ESCOLA, convida-se a você neste momento a recordar de sua escola de infância. Qualquer elemento que lhe tenha sido significativo. Só um pouquinho mais de mergulho nesta que talvez seja mais que uma simples lembrança e ganhe patamar de sensação: se puder fechar os olhos um pouquinho, mantendo a respiração ritmada o mais profundo quanto possível, se agarrar de leve nesta lembrança e buscar as impressões que lhe ficaram ‘nos ossos e nos músculos’. (...) Não é mesmo forte? Yi-Fu Tuan convida a refletir sobre essas experiências e a reconhecer a importância da conexão das pessoas com o espaço. Por meio de suas obras, ele explora as complexidades da relação entre o corpo, a mente e o ambiente, destacando a influência profunda que os lugares têm em nossas vidas e como nossas experiências sensoriais moldam nossa compreensão do mundo.

À medida que se interage com o ambiente, o corpo e a mente se fundem com o espaço ao redor. Através dos sentidos, absorve-se os detalhes sutis de um lugar: a textura da terra sob os pés, a brisa suave que acaricia a pele, o aroma distintivo que preenche o ar. Essas sensações são como fios que se entrelaçam com os ossos e músculos, conectando pessoas intimamente a um local específico.

E nesta corrente é lindo imaginar escolas que conseguissem em uníssono contar a todos e todas que as potencialidades são múltiplas e que cada um tem direito e dever de ampliá-las, que a escola funcionasse como trampolim para altos saltos de quaisquer pessoas e que não só temos que cuidar da natureza à nossa volta como, antes de tudo, “somos a natureza” que nos circunda e que a

paz, a harmonia e muitos outros valores de respeito são os melhores elementos para lapidar-se socialmente. Isto ainda pode ser! De quem depende?

Objetivos

“Não deixar ninguém pra trás” (Unesco, 2020)¹

Neste lócus do trabalho, faz-se necessário demonstrar os propósitos rumo aos quais o esforço de pesquisa se engendra. O objetivo geral deste estudo é buscar uma proposição educativa que inclua a todos e todas, na mesma situação, com foco na escola como Lugar de acolher, testando se DUA é uma proposta aplicável em salas de aula brasileiras.

E como objetivos específicos, tem-se:

- 1- Investigar a ideia de inclusão, buscando perceber a construção desta noção em escolas.
- 2- Apresentar a escola como um Lugar social importante para construir um futuro mais inclusivo.
- 3- Elencar os construtos teóricos sobre DUA, não só onde surgiu o termo, mas também como estão os estudos no Brasil.
- 4- Apresentar a aplicação de DUA em turmas inclusivas do Ensino Fundamental, anos finais.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que toca um Tema Sensível² e exige muito cuidado e atenção. Os dados buscados para elucidar às questões que estão postas à observação, neste intento, não podem ser mensurados com base em números (embora eles possam ajudar nas análises), nem por meio de questionários frios. Busca-se aspectos subjetivos implícitos nas estruturas de determinações legais e funcionamentos reais de escolas que aceitam a sério a proposta de incluir a todos.

¹ Este slogan é a forma como a UNESCO convoca à inclusão no caso brasileiro. (UNESCO, 2020, s/p.)

² Entende-se aqui por "Tema Sensível" aquele assunto sobre o qual ainda não há consenso, trata de uma questão que causa desconforto social ou impõe situações constrangedoras, além disso, é um tópico que contém discordâncias quanto à forma de aplicação ou a sua própria pertinência.

O campo desta pesquisa se deu em uma escola privada, sem fins lucrativos, no município de Uberlândia, no oeste de Minas Gerais. Nomeada aqui “Escola Tal”, se intitulava inclusiva desde sua abertura na década de 1990, onde ocorreu a aplicação relatada de maneira pormenorizada no último capítulo da tese. Ali as atividades foram realizadas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, somando ao todo 34 alunos e 12 funcionários observados em interação durante a coleta de dados, no ano de 2023.

A fim de melhor elucidar os dados do campo, a escola foi analisada como um caso específico, observado a partir da metodologia de Estudo de Caso, pois:

Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

Da natureza dos “fenômenos sociais complexos”, a Educação Inclusiva foi analisada conforme se pretendia aqui por meio de um método que permitisse o que é propiciado pelo Estudo de Caso, dentro do qual há diversas formas de coleta de dados. No contexto do que se precisava recolher no campo para responder ao questionamento fundador do estudo, o método da Observação Participante veio de socorro às necessidades da pesquisa porque:

A observação participante fornece certas oportunidades incomuns para a coleta de dados em um estudo de caso, mas também apresenta alguns problemas. A oportunidade mais interessante relaciona-se com a sua habilidade de conseguir permissão para participar de eventos ou de grupos que são, de outro modo, inacessíveis à investigação científica. Em outras palavras, para alguns tópicos de pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (YIN, 2001, p. 116).

Olhar “de dentro” permite, de fato, um lócus privilegiado de observação. E, como aquilo que se queria apresentar era possível ocorrer na prática docente, a própria atividade como professora, da pesquisadora, trouxe os dados para compor o estudo, com todas as vivências sendo experimentadas pela pesquisadora observadora, participante da aplicação, demonstrando como funciona, numa realidade de escola brasileira, vivenciar os princípios DUA em

todo o processo docente, desde o planejamento, passando pela execução e as vivências, algumas até imprevistas que a atividade pressupõe.

Quebrar barreiras de acesso

Esta é uma bandeira que se quer levantar, “para que aprender não tenha limites” para ninguém. Conseguir que aprendizagens significativas estejam ao alcance de todas as pessoas que compõem a sociedade apontaria um futuro promissor possível de se edificar, pautado na justiça, respeito e harmonia que se pode construir desde agora.

Pensando nisso e considerando a formatação padronizada do texto acadêmico bem como a possibilidade de, neste contexto, tornar esta pesquisa acessível para um pouco mais de pessoas, este trabalho oferece alguns recursos escolhidos para que este texto também possa ser acessado por pessoas com cegueira ou baixa visão, são eles:

Fonte dos caracteres: a fonte escolhida para este texto é Arial em função de sua formação sem serifas, que são (em tipografia) aqueles pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras, (como é o caso da Times New Roman), que dificultam a leitura para pessoas com baixa visão.

#PraCegoVer: movimento idealizado pela baiana Patrícia Braille³, visando acessibilizar conteúdos de imagem para quem não pode acessar o conteúdo visualmente. Ademais, o recurso também ajuda disléxicos, pessoas com déficit de atenção e, também, com deficiência intelectual, o que fez com que se nomeasse o movimento posteriormente #ParaTodosVerem. No entanto, usar-se-á a expressão original desta ideia. Nesta tese, serão consideradas as pessoas que utilizarão softwares leitores de tela, em geral, pessoas com deficiência visual, mas também outras que possam se beneficiar, todas as imagens terão descrição. Essa prática contribui para a compreensão do conteúdo no corpo do texto, conforme destaca a autora.

³ Como foi apelidada Patrícia Silva de Jesus, que desenvolve trabalhos para pessoas com cegueira tendo recentemente defendido sua dissertação de mestrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cujas gravações da defesa estão disponíveis em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/noticias/262-defesa-de-dissertacao-patricia-silva-de-jesus>, e também o site onde disponibiliza manuais de referência para audiodescrição em: https://sites.google.com/view/patriciabraille?fbclid=IwY2xjawGm0YhleHRuA2FlbQlxMAABH7qXIMXC+WUGQlnzPFe_Hd9OE_m_RgaHw_LfMBFoYw2wzr77wpaATXK1Og_aem_mShN4zZ69aDE7npqzHZ9A, aqui postas (“linkados”) para quem se interesse. Referência da dissertação ao final.

Audiodescrição (AD): Outro recurso de acessibilidade àqueles e àqueles a quem faltar a visão (ou mesmo que por outras questões não consiga visualizar os quadros do capítulo 4) foram utilizadas gravações descritivas acessíveis através de QR Code. Para Snyder (2017), um dos precursores da área, a audiodescrição "faz com que as imagens no teatro, mídia e artes visuais sejam acessíveis para pessoas cegas ou com baixa visão" e complementa usando palavras sucintas, conhecidas e imagéticas "(por meio do uso de metáforas ou comparações), os audiodescritores transmitem o elemento visual que é ora inacessível ou apenas parcialmente acessível a um segmento da população" (Snyder, 2017, p. 50).

Além destas observações é ainda muito importante atentar para aspectos como os destacados pelas autoras cariocas Perdigão e Fernandes (2014), que apontam as categorias de análise do que chamam "gramática da linguagem verbal", que se fundamentam a partir de três metafunções visuais: representacional, interativa e composicional. E ainda acrescentam três sistemas inter-relacionados que dão "significado aos elementos representativos que compõem uma imagem", que são: valor da informação, saliência e moldura.

A escolha de utilizar esta segunda modalidade de acesso se deu para permitir mais clareza na compreensão dos quadros onde se fizeram presentes as audiodescrições neste contexto. Assim, mesmo querendo dar acesso a este texto a muito mais pessoas, foi dessa forma que se tornou possível, mesmo que quebrando um pouco dos protocolos formais de composição de um texto acadêmico desta envergadura, deixar o texto acessível a mais pessoas do que convencionalmente. Ainda temos muito que avançar!

Um assunto da ordem da complexidade

A base epistemológica sobre a qual o estudo e as análises dele se pauta é a chamada Teoria da Complexidade, cuja maior referência é o francês Edgar Morin que considerou: "O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante desfazem, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a

mutilação" (MORIN, 1998, p.176). A educação inclusiva está sem dúvida no campo da complexidade e não olhar sobre este viés pode nos levar a incorrer em erros importantes do ponto de vista analítico e também resolutivo: desconsiderando sistemas que influem.

A complexa teia que se liga ao objeto da reflexão aqui: a ideia de escola inclusiva; não parece possível ser abrangida em "seu todo", considerando toda a gama de sujeitos e problemáticas envolvidas, pensa-se que sequer consegue-se enumerar todos os sistemas a influenciá-la. A complexa teia intrincada de valores que cercam a escola importa e é por isso que algumas noções precisarão ser destacadas com um pouco mais de atenção.

Primeiro, a existência de paradigmas que já foram enumerados para a proposição de escolarização no fazer educação formal em boa parte dos países ocidentais: desde a exclusão (quando era impensável um lugar na escola para várias pessoas), passando pela segregação (quando se criou escolas especiais, separadas, para alguns tipos de especificidade como cegueira e surdez), seguindo para a integração (quando pessoas com diferenças marcantes passaram a ser admitidas na mesma escola, mas em classes separadas), chegando no paradigma da inclusão (quando estão incluídas na mesma turma crianças com diversas diferenças para que a aula aconteça conjuntamente) e coube ao(a) professor(a) a adequação do material, da linguagem e do fazer pedagógico para abranger as diferenças entre os alunos e ainda desenvolver a cada um(a) a partir de sua atuação. Mas não se pode isentar de questionar quais condições lhes são disponibilizadas para a execução desta importante missão.

Segundo a noção de educação inclusiva na atual sociedade pode ser entendida como um Tema Sensível, já que ainda comporta acirrada discussão nos meios educacionais e outros mais⁴ que lidam com crianças e adolescentes e observam no funcionamento as ocorrências e vivências havendo discordâncias importantes. Um exemplo desta discussão é sobre a eficácia da educação efetiva na escola comum que fica diminuída diante das chances de especialização dos profissionais nas escolas especiais. Apesar da lei definir a escola comum para todas as pessoas, alguns acham que ela não é suficiente para atender às especificidades de todas as deficiências.

⁴ Como igrejas, aulas especializadas de esportes ou artes, entre outras.

O Estudo de Caso, pautado em Observação Participante, desvelou-se como uma ferramenta poderosa para a compreensão e contextualização da Educação Inclusiva na escola analisada e a base epistemológica da complexidade, desempenhou um papel crucial na compreensão deste objeto de estudo. Ao considerar a escola como um sistema complexo, interconectado e em constante mudança, é possível abarcar as múltiplas interações entre os atores educacionais, bem como as relações entre os diferentes níveis de governo, e suas implicações para a inclusão. Ao reconhecer a interdependência entre os elementos do sistema educacional e as vivências individuais, podemos almejar transformações efetivas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, igualitária e respeitosa com a diversidade humana. E foi assim que se pautou aqui a questão metodológica do estudo.

Idealmente, a função da escola deveria ser “formar um ser humano pleno de suas potencialidades e capacidades de realização, feliz e íntegro”. Ainda pensando que este esboço de função desejada não contempla tudo, mas o básico, sabendo-o polêmico já que cada destes atributos pode ter diferentes compreensões em diferentes culturas.

Nem todos os indivíduos, ao considerar-se o contexto nacional brasileiro, têm acesso a uma “educação formal” (leia-se: “realizada em uma escola registrada e funcionando segundo o conjunto de leis estabelecidos em seu contexto”) que contemple eficazmente a função que entende-se ser da escola. Assim, muitos são diretamente (não conseguindo frequentar) e indiretamente (chegando a portar diploma sem o mínimo da formação exigida) excluídos da escola⁵ que em nossa sociedade se oferta.

Estes excluídos precisam ser mapeados, pois as pessoas com deficiência esbarraram quase a vida toda em barreiras por vezes intransponíveis, mas por dificuldades financeiras um número ainda maior de estudantes nem sequer acessa escola, outros destes que acessam, não conseguem desempenho suficiente ou por fome ou por falta de suporte, ou de estímulo e tantas outras questões.

⁵ Como se pudesse usar tal substantivo no singular! Escolas são tão plurais. Nomeia-se assim aqui, neste momento, para singularizar mesmo: pensar a entidade social “escola” para pensar o que projeta-se para o futuro desta sociedade, sabendo não haver poucos modelos, formatos e proposições de escolas formais.

Como ‘educação inclusiva’ é assunto que desperta interesse, nota-se a necessidade de observação atenta a métodos. Novas formatações do trabalho docente precisam acontecer para que venham transformações efetivas para a escola. São, em geral, assuntos apenas nos locais dedicados a ‘licenciaturas’, como acostumou-se chamar a formação para docência nas mais diversas áreas. Treinamento de profissionais de forma que sejam capazes de potencializar habilidades, adequação de escolas para priorizarem os indivíduos e não mais os currículos e criação dos mecanismos que torne escolas acessíveis a todos são ainda objetivos que precisa se definir como tal, para começar o movimento que os atinja e é preciso frisar: não apenas das pessoas exercendo docência.

Considere-se esta observação do educador freiriano, Tião Rocha, em uma entrevista:

Hoje, penso em um modelo de educação contrário ao do sistema de ensino: é a questão da pluralidade e da aprendizagem. Não existe educação no singular, é no mínimo duas pessoas. Somos nós. Não importa nome, organização, somos nós. A gente está fazendo perguntas que nos desafiam a fazer aquilo que a gente achava que não podia ser feito, porque a gente nunca tinha atentado à possibilidade de fazer. Estamos abraçando a possibilidade de pensar fora da caixa, de fazer o não feito ainda (Rocha, 2023, s/p).

A percepção deste estudo coincide com aquela expressa nas palavras acima pela necessidade de haver reformulação no modelo geral ao qual se segue dando manutenção plena (com especial ênfase na velha “educação tradicional”) algo que tem repetidas provas de baixa funcionalidade, mesmo para o pequeno objetivo declarado: formar para o mercado de trabalho, confirmando continuamente Darcy Ribeiro (1984) quando disse que “a crise na educação brasileira não é uma crise, mas um projeto”⁶. Não há arestas aqui para que se entre nesta seara, uma reforma geral viria a calhar, mas é uma imaginação insólita, inimaginável demais para empreitar tal proposta.

Assim, o presente trabalho se limita a defender a permanência da proposta de “escola inclusiva” como “Lugar que acolhe”, “Lugar que proporciona convívio”, “Lugar que apresenta os principais elementos para viver em sociedade”; pois considera-se de fato que ela é uma conquista do “direito de

⁶ No livro, intitulado “Nossa escola é uma calamidade”, Darcy Ribeiro discute os problemas do sistema educacional brasileiro e apresenta suas críticas ao descaso e às políticas inadequadas para a educação. Ele argumenta que a situação da educação no Brasil não é fruto de uma crise passageira, mas sim de um projeto que não prioriza a educação de qualidade e a formação integral dos estudantes. A obra é uma importante reflexão sobre a realidade educacional do país e o desafio de superar as deficiências do sistema.

pertencer” a todos os membros da sociedade. Numa de suas mais recentes publicações, a UNESCO confirma essa preocupação:

A análise dos indicadores corrobora, portanto, com os padrões conhecidos da literatura educacional. Os grupos mais excluídos, que são geralmente as crianças de famílias mais pobres, que vivem no campo, pretos, indígenas e quilombolas vivenciam as situações mais precárias de escolarização. Sendo assim, acabam enfrentando todas as formas de exclusão e marginalização, bem como desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem (UNESCO, 2022, p. 7).

Com base nisto, pode-se seguramente afirmar que trazer o conceito de DUA à tona para pensar uma experiência educativa, exige de fato uma mudança paradigmática, assim como também foi na arquitetura: onde conceber espaços que sejam acessíveis a todos (lembrando que tal intento exige cuidadoso planejamento prévio), universalizando mais os acessos, passa a ser inclusive obrigatório em legislações para organização do espaço urbano.

É precisamente a mesma coisa na educação também, apenas com foco de atenção mais profundo para que todos possam acessá-la, os currículos precisam ser preparados para a flexibilidade. Os espaços e a oferta dos assuntos carecem de ser acessíveis a todos, por isso a proposta da multiplicidade de formatos, andaimes de acessibilização, permissão de diferentes formas de expressão, causam uma mudança paradigmática profunda, até aqui vinha-se fazendo as pessoas se adaptarem aos currículos e às formas de interação com eles.

Mas agora a percepção aponta que como são as pessoas o principal foco do ato de educar e não os currículos, são eles que precisam chegar adaptados, acessíveis, sem perder de vista a busca pelo alto desempenho, apenas percebe-se que os caminhos para o atingir precisam estar disponíveis à todas as variáveis formas de entender, perceber e interagir com o conhecimento.

Assim, como a ideia do Desenho Universal aplicado à noção de “criação de espaços comuns” precisou transformar a arquitetura dos espaços comumente praticada, a educação como um todo precisa mudar o conceito básico do “adestramento” (implícito na “educação bancária”) que segue sendo majoritária na predominância de escolas em funcionamento hoje que praticam diferentes projetos pautados em abordagens tradicionais, alguns criticam ferozmente as propostas que rompem com o tradicionalismo costumeiro. Desse modo, mexer nas bases da educação implica em compromisso, delineamento de propósito e

trabalho duro rumo à efetivação de uma oferta de educação que possa atingir a todas as pessoas. É claro que incluir a todas as pessoas em uma sociedade historicamente tão excludente não será um trabalho simples a se realizar, serão necessárias transformações profundas na forma de perceber, respeitar e atender a todas as pessoas.

Diante do que será exposto sobretudo no primeiro capítulo sabe-se que para uma universalização é preciso incluir pessoas que estiveram excluídas da chance de estudar em iguais condições com muitos de seus colegas (como pessoas economicamente mais desfavorecidas). Assim sendo, aponta-se mais uma vez a importância de observar a complexidade encontrada no entorno do assunto que conforme aponta Edgar Morin (1998, p. 206): "a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente. É também pensar conjuntamente o certo e o incerto, lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação". Tais dualidades contraditórias não estão em poucos temas, o que é possível perceber ao buscá-las na natureza ou nos fenômenos sociais, que no caso desta pesquisa é onde situa-se a atenção, destacando o fato da própria ideia de Educação Inclusiva ser um Tema Sensível, o que traz uma necessidade de cuidado analítico.

Vez ou outra, aparecem pessoas desejando a volta da escola especial⁷, para pessoas que não se enquadrassem próximo ao que se entende como "nível médio" de um estudante e esta é uma das primeiras brigas⁸ que os propositores do DUA travam com as aplicações de currículos tradicionais: a ideia de que "não existe aluno médio"⁹ isto, dizem, é uma ilusão!

⁷ Como foi o caso do então ministro da educação em agosto de 2021, que após questionamento disse o que apresenta a matéria de Pedro Alves para o G1, intitulada: "Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que 'é impossível a convivência'". Publicada em 19/08/2021 no caderno Pernambuco do G1, disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>, acesso em 2024.

⁸ Sobre este aspecto, poder-se-ia verificar em diversas pesquisas no material divulgado pelo CAST na internet. Mas optou-se aqui por apresentar como o tópico chegou à pesquisa, tornando destacada esta necessidade de uma espécie de postura militante (que dá a noção de briga que nos trouxe a esta nota) sobre o tema. A experiência que apontou esta bandeira foi em um curso on-line de conhecimentos básicos sobre o DUA oferecido pelo CAST em que a pesquisadora teve a oportunidade de frequentar: "*UDL 1: A framework for addressing learner variability*" (que pode ser traduzido como "DUA 1: Uma estrutura para lidar com a variabilidade do aluno"), baseado no livro "DUA: teoria e prática" de Gordon, Meyer e Rose (2014). Neste curso, reforçou-se a noção de que a variabilidade existente entre os alunos traz uma impossibilidade de existir "aluno nível médio" (como parece ser o referencial para a construção dos currículos e abordagens tradicionais ou mesmo alguns progressistas). É possível encontrar esta bandeira levantada em destaque contra a noção de um aluno mediano padronizante das situações educativas.

⁹ Conforme divulgam os pesquisadores do CAST, que é o centro de pesquisa criado pelos propositores do termo DUA (Universal Design for Learning – UDL, no original em língua inglesa); sobre o qual se falará na sessão 3 com mais calma.

Uma observação perspicaz à estrutura escolar, às “grades” curriculares que se elabora ora com variações ao longo do tempo, ora com variações entre diferentes propostas; permite perceber a centralidade desta noção de “aluno médio”. A isto se questiona por não ser assim tão numericamente possível medir as potencialidades humanas, não de forma a buscar homogeneizar coletivos compostos por tal variabilidade como é o caso dos formados por seres humanos.

Cabem, portanto, questionamentos diversos ao formato da educação formal. Sem dúvida, para que o ideal “escola para todos” seja realidade, serão necessárias transformações estruturais fundamentais para estabelecimentos e iniciativas educacionais de todas as naturezas.

Assim, chega-se ao final desta sessão que, se puder ser olhada como um convite a repensar ou a atentar à transformação, ou ainda ao aperfeiçoamento – no caso das escolas que já se propõem inclusivas – que precisa acontecer nas escolas como espaços de acolher, terá sido válido!

Escolas são Lugares privilegiados de criação de significados sociais inclusivos, a partir dos quais outros processos inclusivos acontecerão. Ao perceber que este espaço escola é o Lugar primordial de “ser social” para muitas pessoas no contexto brasileiro, como um precursor de um movimento social maior que vá universalizar o atendimento e os acessos a todas as pessoas que fazem parte da sociedade. Esta discussão é extremamente importante e se liga ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem – o DUA – que, veja, nasceu em uma lógica que pensa em acessibilização de espaços, em tornar os espaços públicos em lugares também de pertencimento para pessoas de mobilidade diferenciada.

As sessões que se seguem no texto desta tese são resultantes da busca, nesta pesquisa, por atender aos objetivos específicos levantados a princípio e que foram organizados da seguinte forma: na primeira sessão, far-se-á uma reflexão mais profunda sobre o conceito básico de inclusão, buscando observar em sua face ligada à educação, à aprendizagem, levando à ideia de Escola Inclusiva que desenrola-se melhor na segunda sessão, onde será aprofundada com maior atenção às nuances analíticas da categoria geográfica de Lugar, um conceito que demonstra a relação das pessoas com o espaço e de como estes

podem ser palco de um desenvolvimento humano para um futuro mais fraterno e justo. No afã de buscar situações ligadas à educação inclusiva que possam inspirar maior inclusão, o estudo se deparou com um novo paradigma para pensar ensino aprendizagem que foi o Desenho Universal para Aprendizagem, ou apenas DUA, que na terceira sessão será mais bem explicitado desde a criação do conceito e o desenvolvimento teórico deste no momento presente como também a pesquisa brasileira sobre o assunto. E, por fim, na quarta sessão, expor-se-á a pesquisa de campo que trouxe um Estudo de Caso baseado em Observação Participante de uma aplicação do DUA em Escola Inclusiva, apresentando uma possibilidade de abordagem que, por princípio, incluía a todos e todas.

Esperando poder contribuir com uma educação mais inclusiva, é que este esforço de pesquisa foi, ao longo de quatro anos, resultando no texto desta tese que agora vos é apresentado. Um mapa conceitual, com ideias tornadas imagens, traçando preceitos e destaques deste estudo pode ser visto no Apêndice 2 ao final desta tese.

1. O QUE É INCLUSÃO?

*Não basta que todos sejam iguais perante a lei.
É preciso que a lei seja igual perante todos.
(Salvador Allende, 1973)¹⁰*

Este trabalho busca lançar um olhar reflexivo sobre a Escola Inclusiva como um dos primeiros lugares capazes de criar pertencimento social a todos os seres humanos, independente de suas diferenças, dando atenção especial ao contexto brasileiro. Escola Inclusiva, assim escrita como nome próprio, é um construto conceitual que exige de nós um primeiro movimento de conceituação e começar-se-á pela própria ideia de “inclusão”, com ajuda de um ensaio produzido por Mendes (2017), que vinha, no momento anterior a este trecho, conceituando o termo em outras áreas do conhecimento. Ficou-se aqui com a última (que parece encaixar bem ao que se pretende) e com o comentário que se segue a tal conceituação, pode-se delinear a palavra tal como se segue:

Nas ciências sociais, o termo inclusão se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade. Enfim, o termo genérico “inclusão” pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico e, em cada um desses contextos, ele assume significado peculiar. E seria correto usar, como acontece com frequência na literatura educacional, o termo genérico “inclusão”, às vezes até mesmo grafado como se fosse um nome próprio “Inclusão”, em referência às políticas e práticas de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares? (Mendes, 2017, p.62).

E a resposta que vem a seguir é favorável apesar das várias observações acerca do tema, de suas nuances e derivações. Neste texto, será usada a sigla PAEE para designar o referido público, bem seletivo e nem sempre considerado quando olhamos um pouco mais de perto. Tocaremos neste tópico mais adiante. Por agora, importa delinear os conceitos-chave com mais elementos para que fique bem entendido o que embasa esta pesquisa e, nessa busca, almeja-se delinear propriamente, com maior atenção, o conceito/noção de inclusão.

A inclusão é mais ampla porque envolve aceitar diferenças, acolher o diferente do que é comumente aceito e valorizado. Aqui se inclui aceitar as etnias e classes

¹⁰ ALLENDE, Salvador. **Discurso dias antes de perder a vida no golpe de Pinochet**, transmitido por rádio em 11/09/1973. Conforme citado in: <http://afmlp.cl/index.php/editorial> , Asociacion Historica de Funcionarios Municipales La Pintana - Chile, 03/08/2009.

diferentes do que o padrão de organização e de beleza que a escola assumiu desde a sua institucionalização no século XIX. Incluir implica necessariamente respeitar os outros que são diferentes do que está estabelecido. Significa respeitar, não no sentido de se omitir, de não se importar, ou de negar pelo não interesse, mas no sentido de valorizar, colocar em evidência, mostrar o valor de cada cultura, de cada grupo étnico que participa da escola. Incluir aqui tem sentido amplo e plural. É pensar no que é melhor para o outro como se este outro fosse você mesmo, seu filho ou seu pai. Por isso mesmo não é qualquer tipo de educação que serve (Sampaio, 2017, p. 20).

A escola aparece aqui no fim desta definição de Sampaio (2017), que trouxe importante aferição a um sentimento familiar que nos permite olhar melhor o Outro, diferente não só de mim, como do convencional aceito socialmente. O mesmo que se quer para nós e para nossos amores, queira-se para aquele e aquela que se observa! E como se quer defender aqui, pensar a Inclusão Escolar projetada para além dos muros das escolas constitui um olhar salutar. Tornando-se, a partir dali, uma forma de ver o mundo. Um mundo onde as barreiras de acesso precisam ser eliminadas e que, assim, precisará de adaptação.

A inclusão é uma filosofia que incentiva as escolas, bairros e comunidades a acolher e valorizar a todos, independentemente das diferenças. No centro da filosofia da inclusão estão as crenças de que todos pertencem, que a diversidade é valorizada e que todos podemos aprender uns com os outros (Renzaglia *et al*, 2003, p. 1, tradução nossa).

Esta noção de filosofia, por trazer, intrínseca, a ideia de posturas aceitáveis e definidas por um escopo de pensamentos que definem ações, nos é muito salutar por concordar com a ideia que aqui se pretende defender e que se faz necessária para que seja possível uma sociedade inclusiva e, por consequência, uma Escola Inclusiva, ou seria primeiro a Escola Inclusiva que resultaria consequentemente em uma sociedade inclusiva? Uma e outra entrelaçadas.

Inclusão é uma abordagem baseada em princípio ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade. Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este (Booth; Ainscow, 2011, p. 20).

Tal consideração foi realizada em um referencial inglês de proposta inclusiva que tem sido utilizado em vários países da União Europeia. Um documento que apresenta uma proposição de preparação de Escola Inclusiva

desde o plano, que passa por uma análise bem específica do contexto em questão, com os indicativos de olhares e atenções ao criar os programas. Aqui, é importante observar essa notabilidade de, ao mesmo tempo, olhar para a complexidade presente na própria conceituação que é algo que se intenciona com esta sessão, assim como, ao mesmo tempo, para a necessidade de não “ficarmos presos a isso”, já que a dificuldade com aplicações de terminologias, ou derivações destas, acabam por roubar importante energia dos realizadores de proposições inclusivas, havendo interessantes experiências fora da realidade das escolas em funcionamento.

Sendo assim, é muito importante pensar “estruturas engessadas”¹¹ que levam propostas de ensino à inércia, no sentido que interessa à Educação Inclusiva. Ainda hoje há lugares que não conseguem se propor a incluir, como no exemplo, ouvido pela pesquisadora, da mãe de uma aluna que finalizara o ensino fundamental e buscava então uma escola de ensino médio para a filha no espectro do autismo nível 1: em conversa com a direção de uma escola a diretora recusou a matrícula de sua filha e a mãe argumentou sobre a ilegalidade do ato, dizendo que cabia processo jurídico. A diretora voltou-se ao funcionário presente e pediu que verificasse o valor da multa pela recusa da matrícula, quando o funcionário respondeu ser 30 mil reais (o fato ocorreu no início do ano letivo de 2022), ela então voltou-se à mãe e disse: “pode processar, é muito mais barato que aceitar sua filha aqui”.

Outra observação vivenciada pela pesquisadora que confirma este fato de as escolas esquivarem-se do atendimento a pessoas com deficiência foi em uma escola onde entre a equipe de trabalho houve um combinado de que caso houvesse visita de família buscando escola para uma criança com deficiência, ou autistas severos, ou com perfil de alguma diferença visível que pareça transtornar o ambiente, a instrução era “alegar falta de vaga”. É um subterfúgio para “encontrar uma desculpa” à recusa pela matrícula. Lidar com um Tema Sensível exige cuidado em cada observação, cada inferência dedutiva, cada coleta e cada tabulação de dados. Aqui neste contexto, dizer que toda escola

¹¹ Esta ideia do engessamento é uma metáfora para situações onde não há ou há poucas modificações ao longo do tempo. A noção metafórica faz inferência à paralização propiciada pelo gesso no corpo e na própria noção de escola (que segue semelhante à estrutura das escolas de centenas de anos atrás).

que não acolhe tem má fé leva a julgamentos imaturos ou incapacidade de percepção de conjuntura. É um contexto complexo, afinal.

Convoca-se agora, para a conversa, outra referência nacional quando o assunto é incluir nas escolas: Maria Tereza Egler Mantoan (2003), conhecida por “radicalizar” o debate sobre a Inclusão, com o qual esta pesquisa concorda. Veja a seguir um de seus dizeres na obra que se tornou referência primordial ao tema:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprima-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p.16).

Mudanças significativas não conseguem ser efetivadas sem que todas as estruturas que tangem os aspectos que devem mudar sejam mexidas. Então, faz-se, aqui, coro com Mantoan (2003), ao perceber que há grande importância em trabalhar o paradigma educacional, uma vez que se sabe que além dele outros também se modificarão, mas acredita-se que isso tem mais potencial de acontecer a partir do espaço escolar compartilhado. Ainda no mesmo livro, logo adiante, a autora apresenta uma metáfora e uma importante personalidade no campo da implantação de propostas inclusivas. A percepção apresentada por ela colabora aqui no delineamento do conceito de inclusão:

A metáfora da inclusão é o caleidoscópio. Essa imagem foi bem descrita pelas palavras de uma de suas grandes defensoras, Marsha Forest. (...) se refere ao caleidoscópio educacional: O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado (Mantoan, 2003, p. 17).

Em um ambiente rico e variado, se uma expressão pode fotografar um cenário maior que uma paisagem, essa expressão poderia ser entendida como o próprio retrato da cultura brasileira: rico e variado. Que fantástico seria combinarmos a instituição social escola de nossa sociedade, com o Lugar escola de todas as crianças com suas diversidades pessoal, familiar e cultural, o que delinearía um belo retrato da “cultura brasileira” (se é que este é um termo que se coloque no singular). E a palavra Lugar, grafada com inicial maiúscula, traz

uma ênfase proposital na “categoria geográfica lugar” segundo a qual o espaço está carregado da noção de pertencimento, ligação afetiva (sobre o que será falado mais adiante), mas serve-se aqui para ir-se imaginando uma escola que realize Inclusão plena.

Tem-se visto que este “fazer parte”, sentir-se pertencente, parece ser o esforço que fizemos em nossa caminhada no espaço da Terra ao longo do tempo. Faz-se necessário situar-se no tempo e no espaço para definir um pouco melhor esta pesquisa, traçando um rápido panorama histórico desde a antiguidade da cultura ocidental:

Historicamente, pode-se afirmar que a escola especial quando foi concebida era um avanço em relação à estrutura da época, por volta do início do século XIX, pois até então as pessoas que não eram consideradas normais tinham o direito apenas a segurança do asilo. Por sua vez, a segurança do asilo foi também um avanço, na medida em que, antes disso, as pessoas “anormais” eram mortas ao nascer ou abandonadas. Em outras palavras, a escola especial hoje, alvo de vários ataques no sentido de considerá-la ineficiente na formação dos cidadãos atuais, já foi o que era de melhor para as pessoas com deficiência. Assim como no futuro, provavelmente a educação inclusiva, como se concebe atualmente, será também criticada e construída outra possibilidade mais interessante (Sampaio, 2017, p.19).

Dessa forma, pode-se olhar para a caminhada social ocidental no esforço de ensinar, sentindo o sabor da progressão das fases históricas, percebendo, também por observar o presente nas sociedades que estão em algumas das nações que mais conseguem oferecer equidade entre seus cidadãos, que há um esforço por oferecer e aperfeiçoar a Escola Inclusiva. É importante perceber que o caminho está sendo construído e é agradável a imagem da escola do futuro trazida por Sampaio (2017), mesmo sabendo que muitos criticarão o que hoje se esforça por fazer, pois é o vislumbre do objetivo maior desta caminhada. Podemos imaginar que haverá, em tempos vindouros, uma escola muito próxima do ideal que apesar de certamente ter seus pontos a melhorar, estará incluindo a contento toda cidadã e todo cidadão, independente de suas diferenças!

É importante, como o assunto é História, definir que o olhar aqui tem como marco inicial a Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegura a educação para todos, entendendo que esse direito é universal e que contribui para alcançar o pleno desenvolvimento humano. O que parece bem expresso no seu:

Artigo. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, s/p).

“Os objetivos fundamentais”, como diz o nome, compõem a estrutura da ideia, mas especialmente o três e o quatro são aqui particularmente importantes e tornaria, se plenamente aplicados, desnecessária boa parte da discussão em torno da Escola Inclusiva. Mas falta plenitude nesta aplicação e em outras que estão direta e indiretamente ligadas e é olhar para isto, no presente momento, que pode elevar de patamar quando o assunto for: incluir adequadamente nas escolas. Este documento propõe ideias avançadas na educação escolar de pessoas com deficiência, por exemplo, ao estabelecer como fundamentos da nação a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como é feito no artigo 1º, nos incisos II e III.

A Constituição também estabelece, nos artigos 205 e 206, respectivamente, que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, destacando ainda, no artigo 208, inciso cinco, que o “dever do Estado com a educação será efetivado através de uma garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não faz uso de adjetivos ou apresenta restrições, obrigando assim todas as escolas a obedecer aos princípios constitucionais e proibindo a exclusão de qualquer pessoa com base em origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Seriam elementos suficientes para que não se precisasse, aqui, levantar a bandeira em defesa de uma Educação Inclusiva, uma vez que se estaria, de maneira ideal, trabalhando nas melhores formas de potencializar as habilidades inatas a cada estudante.

No entanto, foi necessário legislar mais especificamente sobre o tópico da Inclusão nas escolas e alguns documentos se destacam neste intento. É pertinente apontar aqui o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990), no qual, dentre outras coisas, está previsto o atendimento

educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho que visa proteger o adolescente com deficiência e dar prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Foi em 2001 que um documento do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº2) surgiu para orientar as matrículas de todos na educação regular como se observa em seu artigo 2, no qual está dito:

“os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s/p).

Porém, este documento deixava como possibilidade a substituição do ensino regular comum pelo atendimento especializado em alguns casos (artigo 3º). Ainda deixava brecha para que se segregasse diversos estudantes. Depois, em 2005, o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a lei nº 10.436/02 de 2002, que versa sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e que havia sido até proibida no passado, mas que tem especial importância por representar uma incorporação legal de um recurso comunicacional inclusivo.

Em 2007, quando se destaca, em especial, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, surge um documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado pelo Ministério da Educação, cujos primeiros parágrafos dizem:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga 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. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2007, p. 1).

Aqui, começa-se a ver delineada formalmente uma ideia mais aproximada da universalização da educação, uma “ideia de equidade formal” que propaga, apontando ser, a escola, um *lócus* de privilégio para a superação da lógica da

exclusão. Em 2015, a Lei nº13.146, chamada Estatuto da Pessoa com Deficiência versa sobre especificidades inclusivas para este público, apontando inclusive o Desenho Universal (arquitetônico) como norma a se cumprir para a garantia do acesso a espaços e produtos, o que também teve implicações sobre o que aqui se observa.

Ainda nesse sentido, é importante apontar, mesmo que sejam documentos revogados, apesar de recentes, a existência formal, no âmbito do governo federal, de dois documentos que representaram imenso retrocesso para a Educação Inclusiva e que, por isso mesmo, foram duramente atacados por entidades e movimentos cujo simples fato de terem existido demonstram que o tema da Educação Inclusiva é um tema sensível, sobre o qual estamos longe de alcançar um consenso. O primeiro deles foi o Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019, que alterou as Secretarias de atenção ao assunto, no Ministério, usando o termo inclusão, mas sugerindo segregação e, o segundo, em 2020, sendo o Decreto nº 10.502, que foi chamado de “Política Nacional de Educação Especial” visava substituir o documento de 2008, sobre o qual falávamos anteriormente, que trazia a “Perspectiva da Educação Inclusiva”. Neste decreto, estimulava-se a matrícula de estudantes com deficiência em escolas especiais separadas. Apesar do primeiro deles ter sido aprovado, este segundo, mesmo antes de ser revogado, havia sido barrado no Supremo Tribunal de Justiça por entenderem que representava retrocesso em relação à legislação vigente.

Assim, traçado o panorama histórico recente que trata do escopo regimental e legislativo que rege a Educação Inclusiva no contexto brasileiro, cabe delinear agora a associação do termo Inclusão com os esforços educativos propriamente. Neste ponto retomamos Mantoan (2003), quando ela falava do caleidoscópio e mencionava Forest, que começou atuando como professora de pessoas com surdez e depois, no Canadá, atuou em formação de professores, entidades de atendimento especializado, Educação Inclusiva e Educação Popular. É inspirador ler seus textos, como a poesia a seguir, que colabora com esta conceituação:

Inclusão não é exclusão Marsha Forest

A inclusão é o futuro.

Inclusão é pertencer
a uma raça, a raça humana.
Inclusão é um direito humano básico.
Inclusão está lutando
para descobrir
como viver uns com os outros.

Inclusão não é
algo que você faz
a alguém ou para alguém.
É algo que fazemos
uns com os outros.
Inclusão não é uma pessoa
“o garoto da inclusão”
Não é um programa.
Não é um adjetivo.
Não é um complemento.
Inclusão é um substantivo.

Inclusão não é
algo que fazemos pouco.
Ou é ou não é.
Não é uma moda passageira ou um
movimento.
Não é uma tendência semelhante à
democracia
“com liberdade e justiça para todos”.
Tudo significa tudo.
Não, mas é sobre isso!

Inclusão
é o oposto da exclusão.
Inclusão não é exclusão.

Inclusão é jogo limpo,
bom senso, senso de decência,
trabalho árduo.
Inclusão é elegante em sua simplicidade
e, como o amor, impressionante em sua
complexidade.

Inclusão é
um grito de guerra,
um choro de pais,
um choro de filho para ser
acolhido, abraçado,
valorizado, premiado,
amado como um presente,
como uma maravilha,
como um tesouro.

Inclusão não é
gastar mais dinheiro
na construção de mais prisões,
hospitais psiquiátricos, lares de idosos,
lares coletivos.
mas investir em lares reais,
vida real, pessoas reais,
todas as pessoas.

Inclusão é
dor, luta, alegria, lágrimas,
luto, celebração!

Inclusão é o navio que
ainda nem está construído.
É um navio novo.
Um que construiremos juntos.

Inclusão é
como um bom combo de jazz,
como uma orquestra
disciplinada para tocar a melodia
em harmonia.
Inclusão é
um caleidoscópio de diversidade.
Pedaços de cores, sons, formas, tamanhos.

A inclusão é o futuro

(FOREST, 1994, página única)

É para a construção de um futuro melhor que, no presente, se trabalha! Combater a exclusão que se sabe que existe e, que apesar de grande, jamais será usada aqui como nome próprio como é feito com seu par oposto, posto que a ideia é suplantá-la. As exclusões que ainda existam, precisa ser a partir de ações concretas e definições de meios para que elas aconteçam. Os benefícios disso estão para a vida em comum em qualquer sociedade e para além dela e é bom lembrar que as exclusões, tantas quantas sejam, vêm ocorrendo por preconceitos raciais, sociais, culturais, etários, educacionais, de gênero, por deficiência.

Na questão da Inclusão Escolar, as pessoas com deficiência têm destaque em toda a literatura nacional e internacional sobre o tema, demonstrando que encontraram (e ainda encontram) barreiras por vezes intransponíveis entre si e a chance de aprender. Assim, como hoje se tem lutado no Brasil e em diversos países para que as políticas gerenciem, balizem e legislem sobre seu direito de acesso. Mas é importante lembrar, também, que por ser um assunto difícil e cheio de arestas, sempre que há alguma abordagem sobre o assunto, fica evidente que os mais pobres continuam sendo os mais excluídos.

É importante destacar que o discurso da necessidade da inclusão e da defesa da “Educação para Todos” decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de assegurar uma escola de/para/com todos; por isso, ainda há que se questionar se a universalização do ensino fundamental – a garantia de acesso a todos – não está se efetivando por meio de uma “inclusão excludente”. Isso porque essas políticas de inclusão podem supor que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma, gerando, assim, práticas homogeneizantes (Schuchter, 2017, p. 40).

E sabemos que por esta questão do direito e dos inacessos (e são tantos que vão além deste da escola, já que, para muitos estudantes, falta até mesmo o básico, como por exemplo o alimento mínimo, o que seria questão primeva e que está fora de nosso alcance sequer aprofundar aqui), precisar-se-ia que ao falar de Inclusão, entendesse-se que alunos com deficiência não são os únicos, nem os mais excluídos da escola. É importante perceber se a inclusão é de alguma forma excludente.

A centralidade das políticas de inclusão, portanto, não são as crianças e os adolescentes pobres, no que tange às suas vidas e existências precárias, mas a transformação dessas vidas em vidas produtivas (Schuchter, 2017, p.57).

É fundamental pontuar que há também problemas de exclusão por razões econômicas a serem resolvidos, a fim de buscar oferecer chances à parcela mais carente da população de modo a se posicionar, antes, no mundo e, a seguir, no mercado de produtos e serviços. Nesse sentido, a escola é vista como porta de passagem a uma espécie de dignidade social que é negada àquelas pessoas que crescem em famílias de baixa renda, em situações de extrema vulnerabilidade social. Em geral, são tópicos que ganham pouca atenção, mas revelam algumas das misérias sociais aqui no Brasil, bem como em outros países em condições semelhantes. Revela-se junto com esta profunda preocupação que ainda se consegue dispor de poucos elementos, necessários

à comprovação do tópico, mas por hora vale-se desta pequena denúncia e faz-se, aqui, questão absoluta de trazê-la neste momento, tendo a consciência de que por vezes haverá fatores associados a acessos restringidos por questões econômicas que nem sempre estarão computados nas estatísticas.

Mas também, sabe-se, ao entrar em contato com o tema nas escolas, que vários alunos que se encontram fora do PAEE precisariam de um acompanhamento, por vezes pontual e até mesmo bem rápido, para se tornarem plenamente capazes de acompanhar o ritmo da turma. Mas estar fora deste público também os colocam fora da chance de qualificarem sua aprendizagem, isto sem contar as crianças com alta eficiência intelectual. Veja o que disse Raposo (2019), diretora de políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, na ocasião de um encontro de professores, sediado pelo MEC, em Brasília, para aprofundamento sobre o tema, no ano de 2019:

Identificar os alunos com altas habilidades é um grande desafio, porque muitas vezes eles não são identificados nas escolas. Eles precisam de atendimento adequando na área em que possuem altas habilidades para que avancem no processo de escolarização (Raposo, 2019, s/p).

É uma constatação vinda do órgão de governo que define as políticas e diretrizes e que também constata a dificuldade de identificação do público mencionado, mas esta não é a única questão. Veja o que considera este artigo sobre o tema:

Apesar de as diretrizes legais, assim como os Parâmetros Curriculares, atentarem para os alunos com altas habilidades há algumas décadas, o que se percebe na prática é que somente as leis não bastam quando o assunto é a superdotação. É necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores, palestras informativas etc. para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados, e para que o atendimento a esta clientela não seja prejudicado ou pela falta de informação, ou pela informação equivocada (como, por exemplo, de que o superdotado não necessita de atendimento especial) (Antipoff e Campos, 2010, p.307).

A respeito do desenvolvimento de cada ser humano e pensando assim cada criança na escola, sabe-se que a primeira influência em todo o processo de formação daquele ser humano será de sua família. Chama especial atenção

a questão da superdotação, pois se por um lado muitas pessoas superestimulam seus filhos cognitivamente desde o nascimento – com alfabetização no berço e outras técnicas semelhantes para desenvolver habilidades antecipadamente, forçando um aspecto de altas habilidades – por outro lado, tem-se dados¹² de crianças com superdotação – nome usualmente dado a pessoas que são muito desenvolvidas em várias áreas do conhecimento, hábil em várias inteligências – bem como o caso de indivíduos com altas habilidades – quando a pessoa possui habilidades mais aguçadas apenas em uma, duas ou três áreas.

Não é difícil constatar pessoas que tenham essa condição e passam pela vida despercebidos, a não ser em seus pequenos meios de convívio, onde costumam ter destaque. Isso leva à questão de que diagnosticar, tratar e desenvolver uma pessoa com altas habilidades, bem como aquelas com superdotação precisa ser um trabalho em conjunto e precisa ser acessível para todos o que, no entanto, sabe-se que é subnotificado no contexto. Uma criança muito hábil muitas vezes pode passar despercebida, sem sequer ser reconhecida pela família. E quem, além das famílias, observaria essas crianças a fim de diagnosticá-las? Seria na escola a sua segunda chance, no entanto, quando o aluno vai bem e se adapta às rotinas, o que é muito possível a alguém nessas condições, pode ocorrer de não ser identificado.

Nesse cenário, não é difícil observar que, dentro da realidade escolar, ainda com currículos homogêneos e, também, homogeneizantes, os alunos que apresentarem alta eficiência – sabendo é claro que a plenitude da realização de suas habilidades normalmente acontece antes da escola, dentro das famílias, e que nos últimos tempos a estabilidade emocional necessária ao pleno desenvolvimento de um ser humano é atributo cada vez mais raro – não conseguem encontrar com facilidade, em seu caminho, uma instrução que lhes possa potencializar as capacidades inatas.

A escola foi concebida e continua a se estruturar sobre a ideia de atender à população média. Assim, criou-se a noção do Ensino Especial (Escola

¹² No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, há 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades/superdotação matriculados na educação especial, mas o número real pode ser ainda maior. A Organização Mundial da Saúde diz que 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou superdotação. Segundo o Ministério da Educação, se forem considerados os mais de 47 milhões de alunos da educação básica (Censo Escolar, Inep 2020) cerca de 2,3 milhões de estudantes devem compor esse grupo (Souza, 2021).

Especial¹³) que são estruturas de atendimento especializado que priorizam a busca por paridade, sobretudo nos alunos com maiores dificuldades e, em geral, aqueles que conseguem responder ao básico de forma mais eficaz e mais rapidamente, acabam tendo que se habituar a esperar os colegas terminarem ou passarem para o próximo tema de estudo.

O tópico Educação Inclusiva sobre o qual está proposto fazer uma reflexão mais aprofundada, além de ser um tema sensível, possui arestas advindas de aspectos ainda irrefletidos na teoria que recaem sobre a prática e uma série de barreiras, políticas mesmo, que impedem a plena realização da inclusão manifesta nas boas intenções impressas pelos documentos oficiais. Então, pode-se ver, a princípio, que ainda há exclusões que recaem, por exemplo, sobre os alunos em situação de pobreza, bem como sobre os altamente hábeis por natureza. Embora se saiba que podem ainda haver outras exclusões, estas duas saltam aos olhos nas primeiras observações.

Volta-se assim à questão da existência da Escola Inclusiva, assim grafada como nome próprio por ter destaque especial, além de tratar-se de um conceito especificamente delineado. A nomenclatura de elementos/situações sociais importantes é algo que merece atenção e, como exemplo histórico de exclusão ocultada por terminologias, algo que guarda importante contradição em seu cerne é o termo democracia. No contexto grego no qual nasceu a palavra que, apesar de representar “governo do povo”, não era acessível a mulheres, estrangeiros e escravos. Mas quando vamos refletir sobre esse termo, vemos que, ao menos, representou uma primeira vez em que, em nossa ancestralidade mais conhecida, não era apenas um déspota ditando as regras sozinho. Abriu-se, assim, a chance de vermos no presente os sujeitos, antes excluídos, agora agregados, juntos à possibilidade de participação política (ao menos nos contextos que chamamos, hoje, de democráticos).

Assim como na ideia de Inclusão Escolar do presente também há excluídos, almeja-se ampliar o debate cuidadoso acerca do tema para um futuro a ser construído, como disse Forest (1994) em seu poema. Seus versos ajudam

¹³ Termo usado desde o período em que se começou a criar escolas segregadas para alunos com deficiências como foi o caso, primeiro, das escolas para surdos e para cegos. Este termo ainda é utilizado na literatura com a mesma finalidade e também na legislação pois mesmo que se indique a educação numa perspectiva inclusiva, separa-se “ensino comum” de “ensino especial” a fim de justificar a necessidade de suportes especializados para este último. Isto desdobraria para uma exposição sobre Tecnologias Assistivas, mas não será feito neste recorte.

pensar a noção de democracia, de quando nasceu e de hoje, nos locais que mais equitativamente conseguiu-se atingir o fazer democrático. Desse modo, com uma importância inegável, observamos a possibilidade de o povo também ditar definições que influenciariam a vida de suas comunidades, mesmo não tendo atingido toda a população, não ainda, mas almeja-se que futuramente haja uma democracia plena em que todos os partícipes tenham direito a voz. Será certamente uma construção coletiva, plural e multifacetada, mas sobretudo respeitosa com as diferenças humanas e potencializadora das capacidades de realização, imanentes dos seres. Parece que a ideia de Educação Inclusiva favorece exatamente isto.

Educação Inclusiva significa uma educação plena, significativa justa, participativa. Significa acesso e apoio a todos os estudantes que tenham algum tipo de necessidade educativa especial. Mas é obrigação do Estado garantir esse acesso e o apoio a todos os estudantes. Se a escola não contar com isso ela deve denunciar o descaso público e ir atrás dos seus direitos previstos em lei. Cabe aos estudantes e seus pais cobrarem da escola e participarem com ela da reivindicação junto aos governos federal, estadual e municipal (Sampaio, 2017, p. 51).

E acrescentaria agora que um dos subsídios que devem ser garantidos, pelo Estado aos estudantes, deveria ser também garantido, aos profissionais que atuam com esses estudantes, uma qualificação dos serviços de atendimento, o que deve ser considerada com atenção. Há necessidade de se retirar o peso exclusivo “das costas” do(a) professor(a), sobre quem acaba recaindo de forma recorrente. Mais adiante, retornar-se-á a este tópico e a outros que pertencem às atribuições reivindicatórias que o trecho nos leva a observar. Agora, o trabalho é conceituar, pois entende-se que o que se tem hoje é de fato consequência de muita luta popular, bem como das pessoas com deficiência, em destaque, pelo direito de pertencer.

O termo “Educação Inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”: O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Mendes, 2017, p. 63-64).

Como neste estudo ainda não havia sido mencionada a referida declaração da Unesco (1996), cabe aqui dizer que esta foi redigida pelos “delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais” e, portanto, pode-se perceber a representatividade mundial do esforço. Estavam eles “reunidos em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de Junho de 1994” e, a partir dali, criou-se um marco para a luta mundial pela Educação Inclusiva, já que alegaram reafirmar, através do documento, um comprometimento:

“em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Unesco, 1996, p.1).

No trecho trazido por Mendes (2017), é possível ver um importante reforço da ideia que aqui é defendida de que pensar Educação Inclusiva precisa ser não apenas para crianças com deficiência, mas para toda espécie de excluídos que nosso sistema educacional não consegue abranger.

Esforça-se neste estudo então, por olhar com atenção à aplicabilidade prática da escola na busca por oferecer seu atendimento de forma eficaz, de uma maneira diferente de como se vinha fazendo antes da conversa sobre Escola Inclusiva estar em destaque. Então, neste esforço de pesquisa, é necessário entender a noção de Inclusão que pauta estas linhas e, na tentativa de uma definição, é possível defini-la como algo que se faz para “tornar parte” aquele, aquela ou aquilo que “estava à parte”, fora do todo ao qual pertence. Então, todos que já estavam inclusos neste todo não precisariam deste algo, que sugere ação, expressão, movimento de realização, que por sua vez pressupõe efeito, permitindo usar a colocação “ato ou efeito” costumeira em dicionários. Propondo a simplificação definidora: Inclusão é assim, o ato ou efeito de tornar parte, aquilo ou aquele(a) que esteve antes à parte.

Assim, chega-se a um dos objetos deste estudo que é a Escola Inclusiva que, por sua vez, é possível definir como aquela instituição social destinada ao ensino formal que acolhe todos os estudantes que a ela vierem, buscando se adequar para oferecer eficazmente um ensino que desenvolva suas capacidades além do já adquirido até o momento. Mais adiante, buscou-se realizar uma discussão mais aprofundada sobre a escola como este lugar social do

acolhimento e do desenvolvimento (e encorajamento para que este aconteça) das habilidades inatas, bem como a identificação destas habilidades e o aprimoramento das capacidades pessoais, pouco desenvolvidas ou pouco exploradas em cada pessoa, preferencialmente, visando tornar os indivíduos que passarem por este processo mais aptos e de forma mais aprimorada a habitarem a sociedade de que fazem parte para além da escola.

A escola, para a maioria das Crianças brasileiras, é único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados. Isso significa que a escola tem uma responsabilidade social sem precedentes na história da humanidade, pois, além de ensinar a cultura e o conhecimento científico, ela deve também informar sobre as regras sociais, os direitos e os deveres do cidadão (Sampaio, 2017, p. 52).

Tal responsabilidade social vem acompanhada de outras responsabilidades que estão na pauta da formação de uma pessoa consciente da sociedade que ocupa, de suas dinâmicas e do meio que frequenta. Além disso, olhar para o ambiente e para as pessoas respeitosamente, bem como para si com maior atenção e real interesse de aprimoramento é uma missão difícil que precisa ser realizada. Mas antes disso (o que já é próprio do trabalho a ser realizado pela escola), é necessário pensar o próprio acesso à escola, o que amplia sua importância se for considerada a necessidade de convivência coletiva para além do ambiente familiar, direito ao qual todo ser humano tem e como isso o aprimora para ser um cidadão no mundo compartilhado, onde precisará lidar com toda diversidade pessoas.

Há quase 20 anos, em publicação oficial do Ministério da Educação e Cultura, observou-se uma explicação que abrange os aspectos mais relevantes do conceito:

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional. A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (Aranha, 2004, p. 7 e 8).

Apesar de ser um documento de 20 anos atrás, no qual já se dizia que estudantes estariam num posicionamento de maior importância que os currículos, que estes deveriam adaptar-se àqueles(as) e não o contrário, a realidade ainda não conseguiu alcançar esta postura idealizada, mas ela ainda faz muito sentido mesmo após tantos avanços nos estudos deste campo do pensamento.

É sabido que há toda uma discussão e determinações sobre terminologias e nomenclaturas e, mesmo que se limitasse a pensar apenas a Inclusão em contexto escolar, ter-se-ia todo um histórico e mesmo os debates atuais sobre os nomes corretos a se usar aqui e acolá, mas faz-se necessário, neste princípio de conversa, para fundamentar este estudo, apontar uma observação sobre este tópico específico. Desse modo, considera-se aqui a questão das nomenclaturas como algo menor, embora haja reconhecimento de sua importância, o que parece válido mesmo aqui, é traçar com cuidado o caminho da prática para que se possa, o mais rapidamente possível ao pessoal que lida com atenção educacional, colocar-se em movimento em prol das mudanças que se fazem necessárias e urgentes na realidade cotidiana das experiências que se propõem realizar, de maneira séria, no âmbito de uma educação significativa.

Assim, parece importante pontuar que, apesar de saber da importância da teoria e das nomenclaturas para ela exigidas, está na prática, no uso comum, na aplicação, na interação direta do que diz a teoria com o que ela pode colaborar com a vida comum, numa sociedade em ação. Então, conclama-se aqui que se faça menos investimento em palavras e mais investimentos em ações práticas. O importante nesse contexto é a *práxis*, à qual convoca-se o patrono da educação brasileira, o que também se explica no excerto a seguir:

Práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversa no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Fazenda, 1989, p. 81).

Essa reflexão “em função da ação” é uma meta de vida e não poderia ser diferente também para a execução do presente trabalho, pois é por esta razão que, dentre outras recusas, não se faz aqui, por exemplo, longas explanações históricas sobre o caminho da Educação Inclusiva no contexto brasileiro, nem mesmo no contexto mundial, além daquelas que se fizerem necessárias para

compreendermos nosso tema de observação. Há uma vasta produção que dá conta destes históricos e pode ser procurada por quem se interessar em se aprofundar neste aspecto.

O trabalho, aqui apresentado como tese, se concretizou a partir da experiência de uma pesquisadora, professora em campo, no “chão da sala de aula”, em uma vivência de Escola Inclusiva e que foi traduzida em pesquisa no formato acadêmico, mas também, inicialmente, para usar em sala de aula, na prática docente com crianças e adolescentes diversos, alguns com deficiências ainda não nomeadas, outras nem conhecidas, alguns com questões psicológicas difíceis, outros medicados ao extremo sem conseguir lidar com os efeitos colaterais e, outros (chamados naquele contexto: “com desenvolvimento natural”), neurotípicos, os ditos “normais”. Na *práxis*, cheia de alegrias e muitas frustrações por não se conseguir corresponder sempre às expectativas autoimpostas pela professora, que se vê muitas vezes sem saber se é capaz de colaborar para desenvolver cada estudante em suas potencialidades, sabendo que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. 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, 2008, p. 30).

Parece uma sina, uma missão a cumprir, num terreno difícil, cheio de desafios. Essa questão está mais bem trabalhada na quarta sessão. A *práxis*! Foi na prática, na apaixonada ação de ver funcionar uma Escola Inclusiva de fato, um lugar que significava muito não só para a pesquisadora que agora lhes escreve, do chão da sala de aula em que a pesquisa fundamental deste estudo se localiza. Na sessão seguinte, será apresentado, por meio de estudo de caso, um lugar incomum no contexto escolar de uma cidade intermediária¹⁴ no estado de Minas Gerais. Uma busca por se constituir Escola Inclusiva em um contexto difícil, uma dificuldade advinda não só dos custos envolvidos no processo de manutenção do serviço, como na pequena quantidade de profissionais

¹⁴ Conforme classificação da Fundação João Pinheiro em publicação de 2021, que pode ser acessada em: <https://fjp.mg.gov.br/fjp-apresenta-caracteristicas-socioeconomicas-da-regiao-de-uberlandia/>

disponíveis que possuem capacitação adequada, além das tantas peculiaridades das pessoas que se encontram em ambientes assim.

Como a Educação Inclusiva trata de um “Tema Sensível”¹⁵ por não ter encontrado consenso e por provocar discussões e controvérsias, o tópico de atenção aqui já foi, é e continuará sendo discutido por muito tempo, uma vez que ao olhar para a prática ainda não se vislumbra a Inclusão plena, pois, ao observar o contexto geral ao qual a legislação brasileira abrange, ainda se percebem exclusões.

A inclusão tem sido um tema exaustivamente discutido e debatido. Considerando os atuais valores sociais, é um tema “politicamente correto” nas referências às condições atuais do sistema educacional. Hoje, na área da educação, muito se tem falado sobre esse “novo paradigma educacional”. Todavia, a compreensão que se tem dele é ainda nebulosa e encontra-se envolta em postulações por vezes ambíguas. Há várias interpretações e posturas em relação à inclusão. (Amiralian, 2005, p.59).

São várias as interpretações e, independente das posturas, é no fazer que “a escultura” vai tomando forma. Este caminho vai se fazendo ao andar. Desbravar agora um trajeto que levará à escola do futuro, quiçá plenamente inclusiva, é a missão. É preciso disposição para o fazer, coragem para continuar apesar das dificuldades e será mais rico quanto mais diversidade se puder abranger.

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuir de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceitos e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania (Heredero, 2010, p.128).

Pois bem, ainda não se tem uma plenitude na Inclusão dentro dos estabelecimentos educativos que se conseguiu criar em nossa sociedade. Mas a ideia de Educação Inclusiva é quase um consenso entre os países que avançaram na discussão que se aproxima da ideia de “todos na escola”. É claro

¹⁵ O termo foi conhecido pela pesquisadora desta tese em um encontro de formação docente onde se expunha a questão de professores de História ao lidar com temas como ‘ditadura militar’ em sala de aula no contexto presente (2021) da política nacional, quando grupos ligados à extrema direita (que conquistaram grande parte do eleitorado) defendiam o retorno de uma ditadura militar, passou a ser tema que despertava acalorados ânimos entre estudantes. Assim, o tema em questão, ainda alvo de disputa e sobre o qual se está longe de um consenso social, pode ser considerado (como também é o caso da Educação Inclusiva) um Tema Sensível.

que se notam as diferenças não só na operacionalização da proposta como na ideia a ser executada. É o que podemos ver, segundo Mendes (2006):

sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja. E como se configura a discussão desta temática no Brasil? Perspectivas da inclusão escolar na realidade brasileira. No Brasil, iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitais – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país. Assim, embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, nem mesmo a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, uma garantia legal alcançada há mais de 17 anos, parece estar avançando (Mendes, 2006, p. 396 e 398).

Este avanço apesar de demorado é um alento, uma esperança e uma luta necessária. É importante avançar mais, mesmo que não se crie consensos sobre a forma de aplicar diferentes propostas em escolas reais, com crianças diversas, ainda assim é muito importante dar acesso à aprendizagem a mais estudantes. E é preciso continuar com passos firmes nesta jornada sobretudo pela constatação que se fez há pouco: que nem todos encontram-se incluídos.

É urgente poder chegar perto da “escola para todos” (conclamada em Salamanca no fim do século passado), escolas que sejam constituídas e concretizadas da forma mais equitativa que se possa garantir e é nesta ideia central que se pauta o esforço deste estudo.

Uma observação vivencial da realidade brasileira permite inferir que ainda será difícil fazer justiça social tão rapidamente, mas não se pode perdê-la de vista enquanto se olha para o fato, já em curso, da presença de estudantes com diferentes condições de aprendizagem, que vai desde as pessoas com deficiências ou transtornos, que tornam a escola comum difícil demais, até as pessoas com altas habilidades ou superdotação que tornam o conteúdo da escola comum, fácil demais.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes

lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2003, P. 13).

Estar no campo olhando para a educação inclusiva e tendo em mente uma ideia geral de sociedade mais inclusiva permite observar exclusões de diversas formas acontecendo continuamente e de forma retroalimentada numa lógica que, apesar de tantas vitórias, ainda exclui. Isso porque não conseguiu abranger alguns tópicos tão importantes quanto a formação de sujeitos com altas habilidades que poderiam contribuir de forma extremamente potente para a construção de uma comunidade mais sustentável, mais respeitosa, talvez mais emocionalmente equilibrada e, portanto, mais próspera.

Este trecho também mostra a face radical da postura que Mantoan (2003) assume ao discutir a questão da Educação Inclusiva, pois ela destaca a ideia da exclusão naqueles que ignoram o conhecimento que a escola valoriza e pontua também a ideia de massificação do ensino como ato democrático, tal qual é pregado em diversos meios, assim como é realizado em diversas escolas, de modo a criticar, ao final, a impossibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos e o engessamento que não permite abertura à mudança. Isto abre de novo a senda da frase dita por Darcy Ribeiro (1984) que apresenta a intencional “falência no sistema de ensino” que quer perpetuar uma crise de educação para manter um sistema político.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudança do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças (Freire, 2008, p. 6).

A assertiva de Freire (2008) é concordante com o dizer de muitos pensadores da área que corroboram o pensamento de que são necessárias mudanças estruturais que vão bem além da escola e consequentemente da formação e do comprometimento dos professores, mas que também atendam aos vários níveis do sistema educativo, articulando diferentes agentes sociais, não somente educativos. Além de pensar a gestão das aulas, os currículos, a relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem, é claro que mudanças trazem resistência e consequentes atrasos nas próprias mudanças, mas nem por isso é algo pelo qual não se deve lutar e, tampouco, algo que não

se deve almejar, pelo contrário, algumas mudanças são extremamente necessárias para que o futuro melhor do que o presente seja construído gradativamente por todos.

Paradoxalmente, um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios. Esta imprecisão manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo: quer a nível das escolas e dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas quer, também, a nível dos próprios discursos políticos. Mas é essencial, em qualquer processo de mudança, explicitar os seus princípios norteadores (Freire, 2008, p. 7).

Abre-se aqui uma questão que está associada à ideia da definição em si da palavra “Inclusão”, que vem sendo trabalhada nesta sessão um da tese, em função das interpretações variadas, bem como por causa da divergência entre as práticas e os princípios norteadores da própria ideia que levará à prática. São questões delicadas que não podem impedir que se continue avançando, mas a constatação é importante, pois, como disse a autora, "manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo".

Já foi comentado sobre a questão dos discursos políticos que divergem, mas também é preciso falar da divergência entre os agentes educativos responsáveis pela implementação da Inclusão nas escolas. Freire (2008) finaliza dizendo o quão é importante que os princípios norteadores estejam explícitos nos processos de mudança e, nesta afirmação, ressalta-se a importância de concordar com o trecho inicial de que as definições são barreiras ao desenvolvimento dos processos de mudança que estiverem em curso.

Há ainda nesta “equação” elementos fortemente importantes que precisam ser considerados como destaca Sampaio (2017):

As universidades precisam formar profissionais para atender o diferente. Formar para apoiar o estudante, respeitá-lo, inclui-lo. Formar um futuro professor que se preocupa em incluir o estudante sem cooptá-lo, mas respeitá-lo para, então, emancipá-lo. Todavia, não é possível formar professores preocupados com a Inclusão se na escola o próprio professor não é incluído com respeito e com salários justos; se não há infraestrutura; se todo dia trata-se o meio ambiente e os seres vivos como mercadoria. Pois, inclusão também é respeitar o ambiente e todos os seres vivos (Sampaio, 2017, p 52).

O tópico que emerge deste excerto é da mais premente emergência, um fator categoricamente negligenciado: a situação do professor brasileiro. Em

pesquisa¹⁶ da OCDE, de 2021, no ranking dos 48 países pesquisados, o Brasil figurou em último lugar no valor dos salários de professores. Não obstante é sobre o professor, este personagem da cena educativa, capaz de transformar vidas, que em geral recaem as culpabilizações das falhas no sistema educacional. Em geral, desconsideram-se as sobrecargas impossibilitantes da realização de um trabalho de qualidade.

O sujeito professor precisa ser pensado quando o assunto é Educação Inclusiva para além da formação que se sabe ser extremamente necessária, mas insuficiente nesse caso, começando por olhar as condições factíveis de trabalho. A baixa remuneração leva muitos colegas a jornadas extenuantes, por vezes, de três turnos de aula. Ainda que este trabalho não envolvesse planejamentos e correções fora do horário de atendimento aos/às estudantes, já seria difícil pensar uma existência humana de qualidade nestas condições.

O fluxo de mudanças positivas está em movimento e como poderia uma tese como esta ser instrumento colaborativo para este assunto, para este contexto? O momento é de luta:

A luta por uma educação e uma sociedade mais justa e inclusiva passa pela nossa organização, pela nossa união como professores, nos respeitando e reivindicando por políticas públicas que respeitem e valorizem o professor, seja em que nível for (Sampaio, 2017, p. 52).

A pesquisadora desta tese acredita que é preciso de fato unirem todos e todas, mas como isso seria possível nestas condições? É necessário encontrar meios para lutar por aquelas e por aqueles que precisam que outros usem suas vozes, pois estas(es) estão caladas e, ainda, que se levantem outros corpos porque os seus estão cansados. De que valeria todo o trabalho se se ficasse na preocupação de expor as questões importantes da Inclusão, da Escola Inclusiva, de métodos, olhares, currículos, políticas, nomenclaturas e toda teórica já construída no entorno destas reflexões. Se se ignorasse a importância de observar atentamente as condições dos sujeitos do ensino, professores e professoras em difíceis condições de trabalho. Se não fosse levantada a discussão dos sujeitos da aprendizagem, meninos e meninas que ainda não

¹⁶ OCDE, "Education at a glance". Tabela D3.3 em Education at a Glance Database, disponibilizado em: <http://stats.oecd.org.2021>. < https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html >

conseguem acessar a escola e muitos que, mesmo acessando, não gozam de condições, muitas vezes sequer têm com o que se alimentar, elementos estes necessários à realização da plenitude de saber o que ali se pode ensinar.

Assim, com uma bandeira de luta, chega ao fim a primeira sessão da exposição formal desta pesquisa, acabou muito longe de ser resolutivo, o que pode se dar pelo movimento de mudanças que a sociedade está vivenciando no cenário observado. Aqui foram levantadas questões de luta, apontou-se a fragilidade do que já foi conseguido até o momento, celebrou-se as conquistas, mas acenderam-se alertas. Conclama-se, portanto, a união, o amor e a força interna a todas aquelas e a todos aqueles que saibam a importância do tema que é sobre fazer ser parte todo ser humano que nasça nas comunidades brasileiras. O movimento flui, em caminhada, construindo o caminho ao andar, em vigília para que os desvalidos não se mantenham nesta condição. Todos têm direito de pertencer!

2. ESCOLA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO SOCIAL

Esta sessão traz um aprofundamento na percepção das significações de um conceito extremamente importante para a Geografia e para a observação que, aqui, se pretende fazer. Como já anunciado, o conceito de Lugar é uma das categorias de análise do espaço geográfico. Funciona para geógrafos e outras pessoas perceberem melhor como ocorrem as influências dos sentimentos, na percepção, nos usos e na significação dos espaços, para as pessoas. Este conceito ganha maior importância aqui, pois o lócus de observação das análises desta pesquisa é a Escola Inclusiva e, embora seja determinado por lei que todas escolas incluam todas as diferenças humanas, ainda é um desafio realizar inclusão escolar. As escolas são locais de convívio para toda pessoa no começo da vida, crianças e adolescentes, inserida na sociedade brasileira, na qual determina-se (Lei 9.394/1996):

ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...] O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo [...] É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental. (Brasil, 1996, s/p).

Então, há que se pensar este lócus de pertencimento social dos jovens, que construirão o futuro desta sociedade. Há que se pensar com cuidado sobre como se direciona a formação e como se proporciona o convívio para estas pessoas em formação, de modo que se possa ir, através delas, construindo o futuro em que exista maior respeito e do qual todos façam parte, com suas diferenças, porém com o respeito à igualdade de direitos e acessos. Por esta razão, Lugar é categoria tão relevante para esta pesquisa.

2.1. Conceituação

O conceito, embora tenha sido trabalhado em vários momentos e diferentes correntes do pensamento geográfico, vem de fato sendo mais lapidado nos últimos 30 anos, quando acaba sendo mais bem delineado para, enfim, chegar ao que se vê, neste caso, fundamentar o Lugar escola, que importa tanto observá-lo para, então, melhor compreendê-lo. Veja:

A Geografia humanística consolida-se, de fato, no início da década de 1970, em meio a um contexto de mudanças de padrões culturais e políticos, preconizando a subjetividade humana e a valorização do ambiente terrestre, com o emprego do aporte fenomenológico para compreensão do mundo vivido. Essa introdução da fenomenologia no pensamento geográfico conduz ao reconhecimento e exaltação do conceito de lugar como essencial na nova perspectiva humanística, que até o instante era secundário na disciplina, almejando assim, o entendimento desse mundo humano, dos sentimentos e pensamentos, do comportamento geográfico dos homens (Pessanha, 2016, p. 1).

Lugar é, portanto, um conceito fundamental para perceber não só a relação que as pessoas estabelecem com os Lugares que frequentam, como igualmente importante é observar a moldagem das pessoas tecidas pelos Lugares, com destaque às relações e simbologias que se tecem neles.

O lócus privilegiado da observação desta pesquisa, como viu-se traçado no capítulo anterior, é a escola como lugar de pertencimento social de crianças e jovens e, em especial, a Escola Inclusiva, que é um tipo de estabelecimento, desses que se propõem receber toda diversidade de pessoas, independentemente de suas diferenças.

Este lócus representa, para algumas pessoas, o Lugar primevo onde há convívio fora das redomas de proteção das famílias e das religiões, bem como para outras pessoas onde primeiro sentiram-se seguras, estas cujo lar provavelmente seja palco de desavenças constantes. Neste ponto é onde se situa o conceito geográfico explorado por esta pesquisa: Lugar, uma categoria de análise para a Geografia que tem a importância do pertencimento, atributo muito relevante não só aos sujeitos, mas também ao espaço e os significados que se tece sobre ele.

Situado nesta corrente, o geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (1983), que vem sendo uma das mais marcantes referências do conceito de Lugar, criou um termo para designar a relação afetuosa que as pessoas e os lugares tecem entre si: a “topofilia”¹⁷. O sentimento topofílico encaixa-se na Escola Inclusiva com um grau de importância especial por representar esta proposta de escola, um espaço onde pessoas que, em geral não tinham outros espaços de pertencimento, encontram a possibilidade de serem e estarem imersos no coletivo social. Um pequeno pedaço da superfície terrestre em que se pode estar junto, mesmo sabendo que, infelizmente, há exceções a esta “regra”. Nesse

¹⁷ “*topus*” vem do grego que significa lugar e “*filos*” está ligado a afinidade, amor, amizade.

sentido, é preciso pontuar a escola como lócus que deveria sempre representar “um agradável espaço a se vivenciar”. Claro que este lócus envolve cada sujeito em interação, com estes/nestes espaços, de maneiras diferentes: famílias, estudantes e profissionais envolvidos terão sua relação de propósito de ajuda, de encontro de um refúgio ou, ainda, de tantas outras referências que se pode ter em um espaço que propõe acolher as diferenças nem sempre aceitas em outros coletivos da sociedade.

No sentido de buscar conceituação mais consistente, três autores colaboram, inicialmente, nesse ínterim, com a percepção geocientífica da categoria Lugar: o primeiro é Yi-Fu Tuan (1983) que escreveu que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 6); o segundo, Richard Hartshorne (1951), apontou que “se há o caráter variável da superfície terrestre, também há o caráter único dos lugares” (Hartshorne, 1951, p. 264); a terceira, Anne Buttimer (1985), disse que “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas” (Buttimer, 1985, p. 228).

Nesse sentido, vê-se expressa uma noção de singularidade, categorizando Lugar como algo que é único, distinto e não pode ser facilmente comparado ou replicado. Como se reconhece com clareza a diversidade expressa nos (e através dos) grupos humanos, em especial em países formados por misturas étnico culturais, como é o caso do Brasil. E se, então, é reconhecido que os lugares têm fortemente impressas as idiossincrasias das pessoas que nele se encontram, pode-se inferir, por conseguinte, que um lugar é dotado de uma particularidade tal que o torna único no mundo.

Hartshorn (1951), geógrafo estadunidense que se destaca no campo da epistemologia da Geografia, defendia uma noção de que esta ciência deveria partir da diferenciação de áreas sobre a superfície da Terra com a finalidade de entender o espaço em sua singularidade como o propunha Hettner, geógrafo alemão sobre a obra de quem debruçou-se Hartshorne (idem). Seu trabalho, cunhado no entreguerras e localizado nos EUA, teve particular importância não só para a constituição teórica da ciência geográfica, mas nesse caso importa, sobretudo, por causa de suas proposições da forma de estudo nomeada como

Geografia Idiográfica¹⁸ que representa uma análise do que é singular em cada local, considerando apenas um espaço, e unitária que busca apreender vários elementos na área específica estudada. O que permite perceber o que Hettner chamou de "caráter único dos lugares" é aquilo que se entende neste estudo como fator fundamental do Lugar escola que inclui, uma vez que cada Lugar se formará a partir da "química" provinda da mistura específica de pessoas que se dará naquele Lugar.

É importante pontuar que Tuan (1983) se destacou como uma das principais referências no campo teórico da geografia no que tange ao conceito de Lugar e tornou-se uma referência importante em todo o mundo para este conceito, sobretudo pelo uso do termo topofilia, que retrata com maior profundidade a noção implícita nesta categoria. Disse Tuan que "As pessoas pensam que a geografia tem a ver com capitais, acidentes geográficos e assim por diante. Mas também se trata de lugar – o seu tom emocional, significado social e potencial gerador." (*apud* Gabriel, 2022, s/p, tradução nossa). Sua abordagem, reforçada pelo neologismo "topofilia", permite-nos perceber as interações entre as pessoas e o espaço que ocupam.

Yi-Fu Tuan tem origem chinesa como nos mostra seu nome peculiar. Mas é um cidadão do mundo desde tenra idade! Seu pai era um diplomata e por isso, em sua educação básica, ele experimentou estudar não só em seu país natal, como também na Austrália e nas Filipinas, graduou-se na Inglaterra, doutorou-se nos EUA e deu aulas no Canadá. Sua obra dá fundamentos importantes à Geografia Humanística, uma vez que sua experiência de vida entre oriente e ocidente lhe permitiam olhar a humanidade de uma perspectiva nem sempre disponível a outros pensadores e foi muito importante na conceituação de Lugar como categoria de análise. O movimento reflexivo deste autor se esforça por compreender elementos universais de percepção e valores sobre o meio ambiente, percebendo respostas psicológicas comuns às pessoas, buscando, na evolução biológica e na estrutura básica do cérebro, explicando como estas questões se manifestavam em diferentes contextos culturais.

¹⁸ Hartshorne cunhou o termo "Geografia Idiográfica" para designar que "A partir da decomposição do espaço em 'unidades de área', o pesquisador poderá relacionar, para cada uma destas partições, as correspondentes características físicas e bióticas que a individualizam em relação a todas as demais componentes do espaço". (CÂMARA et al; 2001, p.3)

Anne Buttimer cresceu na Irlanda em uma fazenda e, em uma entrevista para Christina Nordin, em 1979, apontou como este fato influenciou para sua formação como geógrafa. Apontou também como o relevo e outros fenômenos naturais da ordem da Geografia física inicialmente lhe chamaram a atenção, quando ainda criança, e expôs que, à medida que crescia, os fenômenos que envolviam a interação das pessoas com o espaço foram lhe chamando a atenção, olhando a partir de costumes rurais irlandeses, mas expandindo sua percepção para além deles. Era ali que via tecido o fio da construção da Geografia dos Lugares. No sentido de perceber sua concepção do conceito que aqui se explora, cabe expor um impasse considerado pela pensadora:

Aqui talvez se encontre uma pista básica para o impasse: a linguagem usada para descrever as perspectivas dos residentes sobre o lugar é ainda, em geral, a linguagem de um mundo newtoniano – pessoas, atividades, e coisas contidas dentro do lugar – ao passo que a linguagem usada para planejar os horizontes econômico e tecnológico do lugar tem sido profundamente influenciada pelas concepções einsteinianas do espaço, tempo e processo topológicos. Falar¹⁹ de “de dentro” e “de fora”, lugar versus organização espaço temporal e outros dualismos deste tipo pode servir razoavelmente bem para descrever o registro histórico (Buttimer, 2015, p. 8).

Com esta observação, pode-se ampliar o horizonte de compreensão do conceito de Lugar por se considerar as pessoas que: se “de dentro”, possuem a significação de uma espécie de irmandade com as pessoas do convívio cotidiano, bem como cada qual possui suas próprias aferições sobre aquele espaço que, também para si, é um Lugar e, se “de fora”, têm significado que causa algo como um estranhamento ante o estrangeiro, uma diferenciação nascida do pertencimento a Lugares distintos. Esta observação enriquece a reflexão que se pretende realizar aqui por considerar as interações que, mesmo que não computadas como dados, interferem direta e indiretamente nas relações tecidas com o espaço.

Daí, pensar a noção de Lugar, também pensada como um espaço menor, inserido num espaço maior, é o que se expressa na colaboração imprescindível do professor Milton Santos (1994), na qual ele diz de uma noção que associa os

¹⁹ Nota da tradutora: Usamos “de dentro” para traduzir “*insider*” e “de fora” para traduzir “*outsider*”. Os “de dentro” são pessoas que estão no lugar, na comunidade, algo como pessoa “íntima”, no caso, a pessoa do lugar. Os “de fora”, por sua vez, são os estrangeiros, forasteiros ou migrantes.

Lugares e a forma como são, estes, uma parte do mundo, como um reflexo, o que cria um sentido importante à ideia de pertencimento. Assim:

Tudo começa com o conhecimento do mundo e se amplia com o conhecimento do lugar, tarefa conjunta que é hoje tanto mais possível porque cada lugar é o mundo. É daí que advém uma possibilidade de ação. Conhecendo os mecanismos do mundo, percebemos por que as intencionalidades estranhas vêm instalar-se em um dado lugar, e nos armamos para sugerir o que fazer no interesse social (Santos, 1994, p. 117).

A noção das “intencionalidades estranhas”, que é apenas uma das inferências muito interessantes neste trecho, é uma importante questão a ser destacada, pois envolve as individualidades reunidas em um lugar e pensar este tópico nos leva às particularidades de cada sujeito envolvido nos diversos processos que criam, recriam e ressignificam os lugares. No tópico inclusão social, antes mesmo que fosse pensado na escola, estas singularidades pessoais são potencializadas atualmente pela forma como as pessoas se comunicam e encontram/criam holofotes sobre si, nas redes sociais ultra conectadas.

Muitas confusões podem surgir, serem divulgadas e até mesmo ganharem status de verdade, sem se considerar ainda as intencionalidades nesta “presença social construída” para o meio virtual. Para usar apenas um exemplo elucidativo de estranheza que veio a público, apontamos o caso²⁰ de um sujeito que usou seu celular para filmar uma vaga reservada para pessoas com autismo em um shopping, na capital do estado do Tocantins, direito que aparentemente desconhecia, supondo pelas cores do símbolo tratar-se de vaga para pessoas LGBTQIA+. Enquanto apresentava as imagens, fazia um discurso homofóbico, acabando com isto por ganhar muita atenção na internet.

Não se sabe, nem parece ser do interesse de alguém, que lesse este texto, saber a “estranha intencionalidade” por trás de tal ato e, menos ainda, o alcance ideológico de uma publicização de ignorâncias (e há tantas neste “simples” caso), mas nesse caso coube apontar um pequeno exemplo de como

²⁰ Como é possível comprovar por exemplo na reportagem no Estado de Minas com o título: “Polícia intima homem que confundiu neurodiversidade e LGBTQIA+ e viralizou”, disponível https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2023/03/28/interna_nacional,1474811/policia-intima-homem-que-confundiu-neurodiversidade-e-lgbtqia-e-viralizou.shtml#google_vignette.

há dificuldades na missão de democratizar os espaços, espalhar o respeito e tornar o mundo mais inclusivo, pois as barreiras a derrubar são muitas.

Pensar, viver e propiciar Lugares considerando esta noção, agora como conceito, como propõe a Geografia Humanista, para Escolas Inclusivas, é olhar para uma força social que tem a potência de permitir pertencimento a todas as pessoas. Anne Buttimer (1985, p. 178) disse que “cada pessoa está rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e para a nação”, então a construção destes espaços passa pela percepção das sensações que eles suscitam, mas também pela soma das percepções de outros espaços vividos. Comparados a este, em muitos contextos, a Escola Inclusiva é, para muitas pessoas, um refúgio, um oásis no deserto de exclusões perpetradas em outros ambientes coletivos da mesma sociedade. E observar a Escola Inclusiva como Lugar de acolhimento passa não só por profissionais da educação, mas por toda comunidade. E, ao mesmo tempo que a construção destes espaços propicia acolhimento, é propiciado por este sentimento que se pode construir na Escola Inclusiva.

Mas note, este é um tema sensível, povoado pelas contradições inerentes a esta sociedade historicamente excludente. A evolução legislativa, neste contexto, apontou que é necessário não só incluir, como respeitar o diferente. E este raciocínio, clarificado pela exposição de Santos (1994), em citação apresentada anteriormente, aponta para uma inferência feita neste estudo de que as questões inerentes a cada sociedade serão também refletidas no Lugar escola e por que então é, este, um “pedaço do mundo externo”, onde a proposta legal é conseguir incluir as pessoas apesar de suas diferenças, não será estranho encontrar também neste contexto não só divergências sobre a própria ideia de incluir como algo que talvez possa soar como “intencionalidades estranhas”.

Talvez alguma pessoa possa sentir que seja necessário um esclarecimento do que se está a nomear como intencionalidade estranha a partir do excerto anterior, já que foi comentado o episódio homofóbico-capacitista desinformado, na capital do Tocantins, e o que intencionaria tal ato. Aqui então o apontamento sobre o mesmo termo considera a estranheza que se observa na natureza jurídico-social de cada escola em questão e a forma como se

posicionam os gestores diante da determinação legal que se inclua toda diversidade de pessoa humana.

Encontrar a obrigatoriedade de cumprir com a determinação legislativa de incluir, contra a qual usualmente posicionam-se diferentes profissionais envolvidos no processo e por diferentes motivos. Por exemplo, o que não parece estranho na sociedade pautada sobre os ideais capitalistas é que poderiam ser encontrados, na recusa em incluir, alguns interesses puramente econômicos e que causam estranhamento quando se percebe que a intencionalidade inclusiva é de uma natureza de acolhimento que, ao que parece, opõe-se ao interesse puramente financeiro. Nesse sentido, acolher de fato exige despretensão de ordem econômica, caso contrário não é acolhimento, ainda que pareça.

Retomando Tuan (1983):

Medimos e mapeamos o espaço e lugar, e adquirimos leis espaciais e inventários de recursos através de nossos esforços. Estas são abordagens importantes, porém precisam ser complementadas por dados experienciais que possamos coletar e interpretar com fidedignidade, porque nós mesmos somos humanos (Tuan, 1983, p. 5).

Observe que parece um conceito do campo das subjetividades por lidar, no cerne, com a experiência pessoal como elemento definidor e, muitas vezes também, mapeador e medidor. Então, isso acaba por reforçar a necessidade de lugares inclusivos, sobretudo escolas, que lidam com o primeiro momento da vida social humana, nas quais as pessoas, convivendo e se respeitando apesar de tantas diferenças presentes, construirão as bases para uma sociedade mais respeitosa e inclusiva, quiçá, em um futuro bem próximo. Pois como aferiu Santos (1994):

Tudo que existe num lugar está em relação com os outros elementos desse lugar. O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (Santos, 1994, p. 97).

Assim então, se observa a potencialidade de construção de futuros mais promissores nas escolas, percebendo-as como lugares fundamentais de construção de sentimentos, ações, olhares e toda espécie de coisas que possam ser mais respeitosas e acolhedoras. Num mundo tão hostil, com uma quantidade

gigantesca de pessoas adoecidas²¹ emocionalmente, muitas crianças precisam de um ambiente mais acolhedor que muitas vezes não encontra em casa, sendo o Lugar escola dotado de uma importância ainda maior. Sobretudo se se pensar nas “variáveis internas e aquelas externas que vão se internalizar” por meio do convívio no lugar, o que reforça a noção da importância da escola que acaba sendo a redenção de crianças que encontram apenas em seus professores o apoio de que precisam para sentirem-se capazes de desenvolver suas potencialidades.

No sentido desta reflexão, a colaboração de Hartshorne (1978), na publicação em que se propõe a apresentar os “Propósitos e natureza da Geografia” quando vai considerar a inserção do homem na cena do espaço geográfico, diz que:

esse aspecto dinâmico do caráter das áreas se torna muito mais importante, porque constitui um dos atributos particulares do homem o fato de que ele não apenas se desloca de um lugar para outro, mas também põe as coisas em movimento (Hartshorne, 1978, p. 20).

Desse modo, deslocar-se por lugares inclusivos é curiosamente reconfortante, mesmo se não se considerar a noção de que todos podem, em menor ou maior medida, a qualquer momento, precisar de adequações para locomoção e/ou uso de espaços e materiais, pois pode-se sofrer, por meio de acidente ou envelhecimento, alguma perda da qualidade de locomoção. Por presenciar que pessoas, antes paralisadas por barreiras às vezes intransponíveis, agora podem fazer parte, ocupar a cena urbana com a chance de movimentarem-se de maneira autônoma entre os espaços, é o que reforça mais uma vez a importância de que as escolas, todas elas, sejam lugares que incluem. Entendemos que este pensamento esteja em consonância com um trecho mais à frente da mesma obra em que se lê:

Qualquer fenômeno é significativo em Geografia na extensão e no grau em que suas inter-relações com outros fenômenos do mesmo lugar, ou suas interconexões com fenômenos de outros lugares, determine as variações espaciais daqueles

²¹ Dentre outros estudos, fundamentamos aqui com "Global, trends in emotional distress" (que pode ser traduzido por: 'Tendências globais em sofrimento emocional'), resultante da pesquisa de Michael Daly, da Universidade de Maynooth (Irlanda), e de Lucía Macchia, da Universidade da Cidade de Londres (Reino Unido), publicada em 23 de março de 2023 na revista científica PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences), disponível em: <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.2216207120>. Na qual demonstraram o crescimento da prevalência de sofrimento emocional global de 25 para 31% (da população pesquisada nos EUA e no Reino Unido) e em caso específico o sofrimento extremo saiu de 3,6% em 1993 para 6,4% em 2019, se considerado somente este recorte de tempo.

fenômenos e, portanto, a totalidade de variação da área, medida em referência à sua significância para o homem. (Hartshorne, 1978, p. 50).

Ah! As inter-relações e as interconexões que estas são capazes de criar! É preciso evidenciar que a caminhada humana é tanto mais rica ao longo da história da humanidade, quanto mais se consiga interagir em espaços onde todos possam se sentir parte. A sensação de pertencimento e a possibilidade de realização podem ser criadoras de um amanhã mais fraterno e dotado de maior receptividade a todos os indivíduos dele construtores. A chance de incluir o diferente desde cedo, também cria a chance de respeitar o diferente com maior benevolência no futuro, mitigando quiçá a existência de conflitos entre grupos humanos.

E, então, Santos, quando fala da totalidade do lugar, nos traz o elemento da mudança da realidade manifestada quando diz:

Muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (Santos, 2005, p.158).

E esse diálogo que se vem estabelecendo, ao longo dessa pesquisa, com geógrafos a abordarem a noção de Lugar, fica ainda mais rico à medida que se percebe a potencialidade de mudança que lugares acolhedores podem exercer socialmente.

O elemento geográfico de observação, nesse caso, é a escola como Lugar de inclusão social. E neste sentido a noção de “elemento da mudança da realidade manifestada” é um panorama muito salutar à compreensão deste espaço como se quer elucidar, isso porque se tem almejado uma sociedade mais inclusiva em várias instâncias e, ainda assim, por vezes, este parece ser um horizonte ainda distante. Ver plenamente uma sociedade inclusiva passa por educar a partir do que se quer e como se quer. Já se conseguiu até mesmo chegar ao patamar de lei, em que para uma sociedade mais inclusiva, então, a escola inclusiva é um tema importante. Neste sentido, convida-se agora, “à conversa”, Nelson Mandela, com algumas de suas palavras mais divulgadas no meio educacional e até mesmo fora dele, como quando disse em um discurso de 2003: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Com isso, compartilha-se grandemente esta ideia e acrescenta-se, ainda, outra fala do honorável senhor Mandela, na abertura de um projeto para ensinar crianças do meio rural em seu país e que muito se irmana com a preocupação que se demonstra com o esforço desta pesquisa: Ninguém pode se sentir satisfeito enquanto ainda houver crianças, milhões de crianças, que não recebem uma educação que lhes ofereça dignidade e o direito de viver suas vidas completamente” (Mandela, 2005, s.p.). Pois esta é precisamente a preocupação que se tem, neste estudo, estando orgulhosos de ver crianças com deficiência que antes encontravam-se excluídas, podendo, agora, frequentarem escolas comuns. Mas ainda entristece saber que crianças com e sem esta condição, mas provindas de classes economicamente menos abastadas, ainda encontrem barreiras socioeconômico-emocionais que lhes impõem condições necessárias para este acesso.

Novamente evocando a teoria geográfica, Hartshorne (1978, p. 79) traz a ideia de que “a Geografia se preocupa com os aspectos, não em si mesmos, mas na sua qualidade de elementos de integração em áreas ou que variam de lugar a lugar” e aqui, ao pensar na Escola Inclusiva, este tópico da integração é particularmente importante por vários motivos, a bem do bom atendimento do alunado, a começar pela necessidade de equipes interdisciplinares se manterem em iteração também fora da escola, de modo que incluam psicólogo/as, fonoaudiólogo/as, psicomotricistas, etc. que possam se somar no atendimento para que ele seja mais eficaz. Isso remete à ideia de ensino/atuação colaborativa sobre o que se fala com maior atenção mais adiante.

A ideia que colabora no sentido de existir uma rede que se conecte à Escola Inclusiva, que reflita sobre o papel sociocultural de uma instituição educativa no seio de qualquer sociedade que traz em si, na intencionalidade de seu serviço, os germens do futuro daquela comunidade e com isso a projeção para o funcionamento das demais instituições. A noção de colaboratividade há que ser fundamento para o direcionamento das novas gerações em relação ao construto social almejado para aquele coletivo e poderá criar o senso de pertencimento em sujeitos que podem, e neste contexto quererão, colaborar com melhorias coletivas.

Consoante a isso, Tuan pondera que:

Os planejadores gostam de evocar um "sentido de lugar". Estas são expressões comuns. Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando, no entanto, pensamos sobre eles, podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar (Tuan, 1983, P. 3).

Pode-se dizer que seriam encontrados alguns significados inesperados em alguma busca? Apenas alguns ou tantos? Esperar-se-iam mais significados, significantes e significações a partir da Escola Inclusiva? Provavelmente. Este é o caminho e, “o caminho, se faz ao caminhar”²², juntos, divergentes por vezes. Por isso, espera-se contribuir para a construção e o galgar dos degraus que é preciso teimar em subir, a despeito de toda sorte de forças contrárias que ainda queiram segregar, selecionar as pessoas que podem fazer parte e usar seus padrões estéticos ou cognitivos. E, ainda que haja outras padronizações redutoras da força transformadora e potencializadora de pessoas, também haverá os respeitosos com as diferenças, incluindo a todos e a todas, colaborativamente. Quão lindo pode ser!

2.2. O Lugar desta pesquisa

A pesquisa cujo resultado é esta tese contou com um estudo de campo que se realizou no final de 2023, com observação de uma escola, em contexto urbano, que tem sua sede na zona urbana do município de Uberlândia em Minas Gerais. Nomearemos Escola Tal²³, observando que esta é, para a pesquisadora, mais que um objeto de observação científica, foi uma experiência que contava com vários pontos de vista, já que desempenhava, no contexto, papéis sociais como: mãe, professora, pesquisadora e membro da diretoria da instituição mantenedora sem fins lucrativos.

²² Citação cuja referência mais antiga encontramos no poeta espanhol Antônio Machado, do séc. XIX, no poema: “*Caminante, son tus huellas | el camino y nada más; | Caminante, no hay camino, | se hace camino al andar. | Al andar se hace el camino, | y al volver la vista atrás | se ve la senda que nunca | se ha de volver a pisar. | Caminante no hay camino | sino estelas en la mar.*” ... para brincar com o leitor: lembrou a pedra no caminho de Drummond... temos pedras pelo caminho? Acho que temos! Algumas teremos que demover. (Este ficará aqui sem tradução, que não se peça tantas referências, só: dê-se um pouco de espaço à poesia, fique-se por aqui, assim, com essas palavras!)

²³ Escolha de nome com objetivo identificatório quando se fizer necessário nomear. Palavra escolhida por ser utilizada com função semelhante na linguagem comum brasileira a fim de identificar, pessoa, lugar, objeto ou assunto especificamente, sem necessidade (ou intenção) de nomear.

O campo de estudos que trouxe a vivência do Desenho Universal para a Aprendizagem, o DUA, e que estará mais bem explicitado na última sessão desta tese, surge com a aplicação desta abordagem nas aulas da pesquisadora em um contexto escolar real. Realizado na Escola Tal, pioneira, no setor privado, em atendimento baseado na perspectiva inclusiva desde 1998 e à qual a pesquisadora é vinculada desde 2017, e desde 2021, como observadora desta pesquisa.

Esta escola é especialmente interessante para esta pesquisa por receber alunos sem restrições²⁴, abarcando em sua realidade cotidiana crianças com deficiência no convívio comum em sala de aula dentro do turno e oferecendo, no contraturno, atendimento específico ao público-alvo da educação especial, fazendo, este, parte do Atendimento Educacional Especializado proposto pela legislação para funcionamento escolar a nível de país.

A Escola Tal, situada na região sudoeste, mas próxima ao centro da cidade, é uma escola sem fins lucrativos, de direito privado, funcionando há mais de 20 anos com uma proposta fundamental de receber alunos com diferentes condições de aprendizagem. Antes da legislação que foi entendida como marco inicial da perspectiva inclusiva nas escolas (Brasil, 2007), esta escola já atuava neste sentido. É uma escola que declarava determinar 20% das vagas de cada turma para pessoas com deficiência, na intencionalidade de “não pesar” para a professora de classe comum. Todavia, nem sempre conseguiu manter o atendimento com profissionais de apoio suficientes, tampouco o funcionamento do atendimento especializado. Esta instituição era sempre procurada por famílias de crianças com deficiência, uma vez que estas não encontravam acolhimento em outras escolas.

Os aspectos, tantos, que refletem na escola, e através dela, que foram observados no campo deste estudo, permitem perceber o Lugar escola, pois, ao parecer-se com a ótica a partir do olhar aproximado como em uma fotografia com

²⁴ Importante aqui explicar que esta observação se deve ao fato de que, apesar de haver a determinação legal de que toda escola deve ser inclusiva, podendo inclusive responder a processo penal caso recuse-se a receber este ou aquele aluno por causa de sua condição (seja alguma deficiência ou qualquer outra questão que torne a pessoa atípica), na realidade prática é comum ver escolas por vezes recusando, outras vezes fazendo uso de subterfúgios (como declaração de falta de vaga/espço) para não efetivar matrículas que lhe pareçam inconvenientes. Como é possível constatar no caso retratado em noticiário de 15/02/2021, cuja manchete era: "Justiça condena diretor de escola que recusou aluno com deficiência em Paulínia". Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/02/15/justica-condena-diretor-de-escola-que-recusou-aluno-com-deficiencia-em-paulinia.ghtml> , acesso em março de 2024.

zoom, uma forma de olhar de perto uma realidade específica, mas como a ciência humana nos vem permitindo constatar, nunca se conseguirá abarcar todos os aspectos de qual seja a realidade com absoluta clareza. Reforça-se assim que, apesar desta amostragem ser pequena diante do quantitativo geral do município, quanto mais do estado ou do país como um todo²⁵, não se pode ter a pretensão de abarcar nem todas as questões, nem as questões mais importantes, mas serve-nos a contento para pensar a questão do Lugar focando na significação que ele cria e na conexão que se vai estabelecer com o todo, o que já nos era destacado por Santos (2005).

“Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (*ibidem*, 2005, p. 161). Então, firmando os pés no chão deste específico esforço de pesquisa, bem como pensando em consciência inclusiva (das diferenças humanas), aponta-se assim que, fortemente, esta noção do professor Santos nos leva a aferir que, se se constrói no Lugar escola a noção de que todos estão aptos a compartilhar o lugar, conviver através dele, também o estarão no mundo e assim será construído um mundo mais inclusivo.

E pensar desse modo, somado à ideia que se vai percebendo à medida que se familiariza com o tema, é entender que há significativas e, às vezes, sutis diferenças entre a modalidade usada neste ou naquele país que caminha no rumo de oferecer uma educação mais inclusiva. Mas é potente pensar como terráqueos para encontrar uma unidade de espaço que irmane a todos e ver como pode ser maravilhoso somar esforços vitoriosos. Para este raciocínio, observa-se novamente o pensamento de Santos (1979):

Todo espaço conhece assim uma evolução própria, resultado de uma conjunção de forças externas pertencentes a um sistema cujo centro encontra-se nos países-polos e de forças internas já existentes nesse espaço. Resulta daí a diversidade das condições de subdesenvolvimento e a originalidade das situações para cada lugar (Santos, 1979, p. 25).

Começando pela noção que aparece ao final da citação, que remete à situação de cada Lugar, sabe-se que além de no contexto mundial, o Brasil

²⁵ Como pode, o título dessa tese levar a confundir que se intencionasse com ele abranger a imensa complexidade nacional. Esclarece-se aqui nesta oportunidade que "sala de aula brasileira", assim, no singular, mesmo se tratando de três salas observadas, tem a intenção de referir-se ao escopo legislativo que respalda o funcionamento de escolas especificamente no caso brasileiro.

apresenta particularidades na forma de propor a Escola Inclusiva. Assim, nas situações específicas em contexto nacional e, até mesmo em contexto local, também serão notadas diferenças substanciais.

Na experiência vivencial atual da pesquisadora que escreve esta tese, há duas escolas onde ela trabalha. Uma não tem programa inclusivo, embora tivesse condições materiais de oferecer o serviço, e não tem adequações para receber alunos com deficiências severas e/ou específicas, mas há cerca de 4 anos começou a receber alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) leve, que não exigem intervenção específica. Já a outra escola, aceita tanto alunos com TEA severo, quanto aqueles com outros níveis de suporte, apesar de não dispor sequer de condições materiais de fornecer este serviço a contento. Um exemplo bem específico que, no contexto, é capaz de elucidar um aspecto das intencionalidades inclusivas diferenciadas em contextos escolares reais.

Geografizar o assunto, de um ponto de vista despreocupado de alguma necessidade de aprofundamento, pode parecer muito fácil, já que olhar para a perspectiva do espaço nos coloca no observatório do geógrafo. Com o olhar para a escola, do ponto de vista da categoria geográfica de Lugar, há uma série de aferições que podem ser feitas a partir da noção de Lugar que as escolas ocupam na vida de toda família, da criança ou do profissional que com ela esteja em contato direto ou mesmo indireto.

[...] a palavra lugar é, como outras do vocabulário geográfico, preta de ambiguidades, já que a região é, também, um lugar e a própria expressão região serve para designar extensões diferentes. Sabemos a priori que a dimensão geográfica do tempo mais externo é o mundo, mas não sabemos qual a extensão do tempo mais interno. Ainda que um método laboriosamente estabelecido pudesse permitir, a posteriori, reconhecer esse tempo interno, mas pequeno, tal constatação não seria absoluta (Santos. 1997, p. 111).

Essas proporções do mais externo ou do mais interno, na dimensão do espaço, poderia ser bem vista neste contexto da seguinte maneira: no primeiro caso, observar as escolas em um contexto geral, como um espaço social sobre o qual se projeta a formação das civilizações na maneira como definem a formação de seus futuros cidadãos e, no segundo, observar os sujeitos dentro da escola – e aí vêm particularidades que são singularidades do lugar e do grupo social que o frequenta – e do que se propõe ensinar naquele ambiente para além das letras e números, desta e daquela visões científicas da vida.

Neste primeiro olhar para as dimensões trazidas por Santos (1997), olhar para esta dimensão “mais interna” permite uma aproximação do objeto de atenção neste estudo: a essência da Educação Inclusiva, na qual se olha para a proposição da escola de se dispor a receber todas as diferenças humanas, ou não e de como é para as crianças conviverem entre si com suas diferenças, sabendo que funcionam em ritmos diferentes, precisam de apoio comunicacional ou corporal e representam tipos humanos com os quais a criança precisará conviver ao longo de sua vida. E é certo que haverá mais elementos (que bom se eles forem respeitosos) para se lidar com pessoas diversas, quanto mais esta oportunidade lhe for oferecida durante a primeira infância.

Ainda pertinente às aferições básicas para este estudo, no excerto supracitado, o professor diz ainda que “um método laboriosamente estabelecido pudesse permitir, a posteriori, reconhecer esse tempo interno, mas pequeno, tal constatação não seria absoluta” (Santos. 1997, p. 111). Então, o relato de experiência de um Lugar escola que se propõe inclusivo, que será realizado nesta pesquisa, traz a busca por aplicar uma metodologia, ou abordagem curricular, ou ainda proposta paradigmática de que já falamos na introdução, chamada de DUA.

Quando se olha para o Lugar escola, no contexto da formação do humano em/para a sociedade, como espaço social compartilhado com uma diversidade de pessoas, é um “espaço público”, embora não sempre e, protetivamente, não tão “aberto ao público”, o que suscita mais reflexões. De acordo com Harvey (2013):

O espaço público, como Mitchell (2003:129-35) corretamente insiste, “é material” e “constitui um lugar de fato, um terreno sobre o qual e a partir do qual a atividade política emerge”. É apenas quando a relacionalidade se conecta ao espaço e ao tempo absolutos da vida social e material que a política se torna viva. Negligenciar esta conectividade é condenar a política à irrelevância (Harvey, 2013, p. 37)²⁶.

E, neste tópico abordado por Harvey, uma importante questão se coloca diante da análise que aqui se pretende fazer e, junto, traz à tona o espectro do Lugar escola, mas também sua proposta de atuação na educação para a

²⁶ A referência da citação feita nesta que foi uma palestra proferida na Universidade de Nova Iorque por David Harvey é: MITCHELL, D. 2003, *The right to the city: social justice and the fight for public space*, New York: Guilford Press.

cidadania e, mais destacadamente, a importância da “educação libertadora”, tal como propôs o professor Paulo Freire. O conhecimento associado ao compromisso com a liberdade, a justiça, a generosidade, o amor, a paz, a solidariedade e a honestidade, como é comum encontrar em sujeitos-professores, é um perigo para a manutenção do poder instituído tal qual se pode ver nas mãos de alguns sujeitos mal-intencionados.

E talvez seja precisamente aí que se localiza a grande relevância da escola como Lugar coletivo de ser quem se é, lócus de pertencimento respeitoso²⁷ e, assim, agrava-se a necessidade de olhar para este Lugar da forma como se pretende nesta pesquisa: primeiro, atentando-se para o fato de que o Lugar, como categoria da Geografia, tem a carga da afetividade que contribui para o sentimento de pertencimento e, nesse sentido, lembrar-se-á que todo ser vivo – e aqui não só humano – tem, com seu lugar, uma relação de simbiose formativa em seu cerne; segundo, perceber que se em um dado lugar de convívio, um sujeito, qualquer que seja ele, sente-se valorizado como parte de um todo que está além de si, mas que o integra, pode assim postar-se no mundo de forma mais refinada, sendo parte da comunidade a que pertence e contribuindo com ela.

Assim, este sentimento político que Harvey menciona pode ser melhor vivenciado por todos que fazem parte do todo que inclui, então se, primeiramente, a escola conseguir ser um ambiente plenamente inclusivo, por consequência inevitável, a sociedade que se formou a partir das experiências formativas da escola também o serão e indubitavelmente haverá uma tendência de reprodução das vivências sociais da escola e tão melhor serão, quanto mais respeitadas estas puderem ser com as diferenças humanas. Pois, como antes, na mesma palestra, Harvey (2013) afirmara:

Há inúmeras discussões sobre muros de contenção e a capacidade do local de suportar grandes transformações. Julgamentos estéticos sobre a maneira como o espaço, uma vez transformado em um artefato material de certo tipo, pode ser vivido, bem como concebido e experimentado, tornam-se igualmente importantes (Kant aprovaria). O problema é organizar o espaço físico a fim de produzir um efeito emocional e, ao mesmo tempo, compatibilizá-lo com certas expectativas (tanto

²⁷ Importante identificar “pertencimento respeitoso” e, para tanto, remete-se à significação de “respeito”, que é o cerne da ideia neste caso. Entende-se por respeito aquela valorização que é dada a outrem por uma espécie de reverência pelo que é, apreço que se lhe destina o respeitador. O respeito inspira um tratamento cortês. Assim, quando há um pertencimento respeitoso, além da pessoa sentir-se parte, ela sente-se respeitada por ser quem é, da forma como é, eximindo a ideia de inadequação.

comerciais quanto emocionais e estéticas) sobre como o espaço poderia ser vivido. Uma vez construída, a experiência do espaço poderia ser mediada pelas formas representacionais (como os guias e planos) que nos ajudam a interpretar os significados pretendidos do lugar assim reconstruído. Mas mover-se dialeticamente apenas através da dimensão do espaço absoluto é muito menos recompensador do que os insights produzidos ao se recorrer a outros enquadramentos espaço temporais (Harvey, 2013, p. 25).

O efeito emocional da organização de um espaço escolar de fato inclusivo vem sendo o foco privilegiado do olhar que importa destacar nesta exposição. Assim, não fica difícil fazer a inferência de que, se por um lado as escolas conseguirem ser um lugar de acolhimento para todas as pessoas com diferentes condições que nela se reunirem, por outro lado, a sociedade que se formará dali em diante, com essas diferentes pessoas convivendo, será mais acolhedora por consequência e poderá gozar da plenitude da soma das diferenças humanas que se mostra tão promissora nos lócus onde já se vê ocorrer tal soma, ainda que timidamente.

Há, no caderno de campo desta pesquisa, dois relatos (de ocorrências na escola Tal) que, se somados, nos dão a dimensão do poder da Escola Inclusiva. No início de 2022, a mãe de uma estudante (a quem chamaremos Ana) revelou à equipe gestora da escola que sua filha, diagnosticada²⁸ com deficiência intelectual, não havia sido aceita pelos colegas em suas outras vivências escolares e, com isso, o fato de não conseguir os mesmos resultados que os colegas conseguiam, levava-a a ouvir chacotas sobre suas inaptidões e ser vista como uma pessoa menor e aquilo, obviamente, incomodava-a profundamente.

Posto isto, remete-se à segunda anotação do caderno de campo, que ocorreu em 2023, no mês de abril, e consiste em descrever o momento em que houve um encontro entre a pesquisadora e a aluna Ana no portão de entrada da escola, no início do dia letivo. Esta estudante estava acompanhada de uma

²⁸ Mas é importante aqui também apresentar uma anotação feita neste mesmo momento do caderno de campo que diz respeito a uma observação docente sobre este diagnóstico. Bem, Ana não tinha habilidades básicas de leitura ou escrita, apesar de alguns colegas professores não terem detectado esta condição nos primeiros contatos pois ela era uma excelente copista. Copiar o desenho das letras era algo em que tinha se especializado e o fazia com ordem e letra bonita, no entanto era incapaz de ler aquilo que havia copiado, naquele primeiro momento sequer reconhecia o nome das letras. No entanto, seu raciocínio verbalizado estava além do de vários colegas e soubemos ainda que ajudava a família no comércio que tinham. Embora isso não possa ser feito formalmente, questionamos com veemência o diagnóstico e o problema parece alocado na deficiência do processo/momento de alfabetização ao longo de sua vida e, talvez, não esteja apenas na escola, mas no evento de separação dos pais, que segundo posterior relato de Ana, foi muito turbulento e ocorria no mesmo momento de sua alfabetização escolar; notavelmente ela se envergonhava de seu diagnóstico ante alguns colegas, mas carregará este estigma para o resto da vida. E acreditamos que talvez não se trate de uma deficiência intelectual de fato, posto que a única área afetada da aprendizagem era o letramento.

colega com condição semelhante (porém com outro diagnóstico) e ambas frequentavam o 7º ano do ensino fundamental. Naquela ocasião elas diziam que queriam muito que, naquela escola, tivesse ensino médio e achariam muito bom se pudesse ter faculdade também. Quando foram questionadas sobre o motivo, elas revelaram que era um lugar muito bom de estar e queriam estar lá por muito mais tempo.

Apesar de não terem usado este argumento explicativo é possível inferir que ali eram tratadas como pessoas queridas e capazes, apesar de seus diagnósticos. Este pequeno exemplo de Ana, que não é o único, demonstra como uma escola, que aceita as diferenças humanas, pode criar significados afetivos no sentimento de pertencimento social que muitas pessoas não encontram em outros lugares, sobretudo por se diferenciarem do convencional.

A conceituação da categoria Lugar nas análises geográficas vem sendo amplamente considerada, ao longo do tempo, de modo que o lugar se revela como uma expressão do espaço geográfico onde os construtos teóricos identificam diferentes perspectivas dentre as quais a da singularidade e também a da experiência. No primeiro caso, como já se disse aqui, tem-se uma noção de que cada lugar é singular, dotado de suas características e significações próprias, tornando-o único no mundo. Já no segundo caso, tem-se o tema da vivência expressa na noção de como cada um experiencia o lugar e também como o espaço e a pessoa interagem num entrelaçar de significados e significantes que farão parte inevitavelmente da constituição do lugar. As caracterizações históricas e culturais inerentes à relação das pessoas com o espaço, ao longo do tempo, estão implícitas e algumas vezes até mesmo explícitas.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. Como o homem percebe o mundo? É através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo (Carlos, 2007, p. 17).

Essa questão da percepção de mundo, da interação da pessoa com o lugar e, mais ainda, da autopercepção de um dado sujeito ao interagir no e com o espaço, atribuindo-lhe significações de lugar, é, na Escola Inclusiva, algo ainda

mais importante, uma vez que as muitas pessoas que ali têm espaço de ser, não haviam tido ou não teriam nos outros lugares sociais, usualmente discriminatórios. Esta perspectiva reforça a importância das Escolas Inclusivas como Lugares de acolhimento, somada aos registros do caderno de campo de uma pesquisa/prática em que experimentava ser professora e observar pormenores da docência naquele contexto que acolhia pessoas, algumas das quais nunca tinham sido acolhidas com afeto antes.

Como “base da reprodução da vida”, que sustenta aquela tríade que a autora Ana Fani Carlos (2007) chama a atenção bem no início da citação acima, a escola que inclui tem importante papel social, o qual precisamos reforçar e, deste ponto de vista, a potencialização das possibilidades de cada indivíduo de não apenas ser partícipe da comunidade da qual participa, mas para também, e principalmente, colaborar positivamente com ela. E a potente força que se encontra latente em todos os indivíduos e que pode nos surpreender em sujeitos que pareçam – como equivocam-se muitos sobre as pessoas com deficiência – inaptos, estrondosas forças de inacreditável superação das limitações. Sujeitos capazes de transpor barreiras intransponíveis e que acabam por isso inspirando tantas pessoas. E com a aceção a seguir da noção de “sentido amplo” isto se potencializa:

A análise do lugar se revela — em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem — no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos (Carlos, 2007, p. 20).

Embora a noção de sentido amplo, trazida pela autora neste trecho, possa abranger muito mais elementos e, neste caso, pensando a Escola Inclusiva, abranger até mesmo elementos externos a ela (o que não nos interessa agora) traz-nos a questão da “produção da existência social dos seres humanos” que a autora aponta já no fim do trecho escolhido e, como se vinha falando, é esta produção, num contexto mais respeitoso, mais abrangente quanto às diferenças humanas, que é interessante olhar, já que é aí que se encontra a potência poderosa de transformação social. Pensar a escola como um dos primeiros meios de socialização dos sujeitos e, assim, imaginar todas as instituições desta natureza como plenamente inclusivas, leva a inferir que a sociedade resultante

das comunidades que tiveram esta vivência desde tenra idade será idealmente também mais inclusiva.

[...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança (Relph, 1979, p. 156).

É claro que, como categoria da Geografia, a noção de Lugar também envolve um espaço geográfico e, como tal, todo pedaço de superfície da Terra é lotado de elementos: do domínio da natureza ao qual pertence, do clima que incide sobre ele, da cultura que historicamente ali se consolidou. Mas pensar o espaço mediado pela noção desta categoria que, neste contexto, nos importa detalhar, leva-nos a perceber uma dimensão mais pessoal da área, no domínio das experiências humanas de cada indivíduo primeiramente, mas também dos grupos que são formados por vários destes.

E, desse modo, a forma como esses indivíduos se envolvem com o mundo molda, de certa maneira, os lugares, mas também o formato como esses lugares levam as pessoas a interagirem entre si e com o espaço que os moldam: pessoas e lugares. As experiências e o envolvimento com o mundo podem ser, em algumas instâncias desta e de outras sociedades, eventos traumáticos para muitas pessoas, principalmente aquelas que se diferem dos padrões de normalidade daqueles grupos, tipos de pessoas que costumeiramente se reúnem em espaços inclusivos que ainda hoje se configuram quase como guetos, já que comumente não há inclusividade nem em escolas, nem em outros espaços dessa sociedade.

E, então, estes últimos aspectos levantados, por Zech Relph (1979), a respeito de raízes e segurança que levam a extrapolar um pouco a noção do Lugar, criado para pensar na ideia do que cria o lugar, ou seja, ir um pouco além do que moldou o lugar tal qual ele está configurado. Mesmo independentemente das pessoas, leva-se a pensar especialmente em suas dimensões de acolhimento: segurança e sentimento de pertença (expresso nas raízes) ganham maior importância pela significação que têm, sobretudo para pessoas que usualmente não encontram acolhimento social por serem diferentes do que é convencionalmente aceito na sociedade em que vivenciam. E, mais uma vez, se

reforça a importância de estudar o Lugar escola como um espaço de incluir as diferenças humanas.

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. [...] O lugar está presente de diversas formas. Estudá-lo é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o mundo é global, as coisas da vida e as relações sociais se concretizam nos lugares específicos (Callai, 2000, p. 71).

Esta aferição de Callai (2000) leva a pensar o Lugar de vivência, o que acontece em seu entorno e neste ímpeto pensar a Escola Inclusiva nos moldes observados no contexto da pesquisa de campo, traça a própria localização do ponto de vista da análise que aqui é feita. Somando um reforço da ideia de que quando conseguimos construir espaços educativos inclusivos, projetamos um futuro com espaços sociais mais inclusivos e, assim, ligar a questão deste local e do que desperta com o que é global traz uma questão ligada ao global e à alta conectividade das redes, que conectam o mundo como se fosse uma aldeia.

Por isso, é importante pensar a ligação dos espaços locais com a dimensão global daquilo que se quer observar, reproduzir ou oferecer nos espaços, a partir das relações e ofertas de serviços, além de atentar-se aos formatos de acolhimento que são propostos nos diferentes contextos. Assim sendo, pensar a escola inclusiva como um lugar de acolher na realidade local também, de certa forma, nos conecta a uma realidade global na qual o assunto (de como se vai oferecer uma educação mais inclusiva) está muito distante de uma homogeneização ou mesmo de qualquer consenso sobre como deveria ser.

Nesse sentido, Santos afirma que:

[...] o papel do lugar é determinado. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A experiência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (Santos, 2009, p. 114).

A ideia de “quadro da vida” parece querer expor uma noção de estar estático, sem movimento, sem dinamismo, sendo que este não é mesmo um atributo que se possa aplicar a espaço geográfico algum. Espaço vivido no qual os sujeitos que vivem se sentem parte, podem pertencer e serem aceitos seja

como forem. Se for possível a mais pessoas perceberem a importância da existência de lugares inclusivos (princiando pela escola), vê-se que já se está a construir as heranças de espaços inclusivos, antes mesmo que os processos educativos nas escolas consigam sê-lo, uma vez que já há determinações legais no sentido de que se universalizem acessos aos espaços coletivos que, como já destacado, poderão ser necessários a qualquer um/a de nós pelos mais variados motivos. Indagar o presente, conclamar que aqui e agora se aperfeiçoe a ideia de escola para todos a fim de preparar um futuro muito mais promissor do que se possa imaginar.

Um outro caso do poder do respeito nas socializações possíveis na Escola Tal, que figura no caderno de campo, é o caso de outra aluna (que chamaremos Lia) que, ao findar o ensino fundamental, o depoimento de sua mãe (que nomearemos como Jô), registrado em novembro de 2023, foi especialmente tocante. O momento em que Jô relatou o que apresentaremos foi simbólico, por se tratar de uma assembleia convocada pela organização que mantém a escola para sondar os pais sobre a possibilidade de seu fechamento, que naquela ocasião enfrentava graves questões de funcionamento.

Jô lamentava-se pelo fato de a escola não ter ensino médio e dizia que isto a faria “desescolarizar”²⁹ a filha após a conclusão do 9º ano. Lia teve perda de massa encefálica ao nascer, o que lhe trouxe prejuízo cognitivo e, segundo Jô, todos os ambientes que ela frequentara antes desta escola não a aceitavam plenamente, nem mesmo seu grupo de primos a havia acolhido. Isso a havia levado a um tal sentimento de inadequação que com o tempo foi deixando de falar e, por fim, de sorrir, até que encontraram esta escola.

Assim, segundo o relato de Jô, aos poucos, Lia foi se soltando, se percebendo capaz e se sentindo mais aceita, conseqüentemente voltando a falar e depois a sorrir. É possível confirmar o relato com a participação de Lia em sala, expressa nas páginas do caderno de campo que relatavam as ocorrências do 9º ano, neste mesmo ano de 2023:

apesar das dificuldades, Lia era uma estudante interessada, sempre disposta a fazer e refazer até entender que suas construções de respostas às atividades propostas estavam aceitáveis (Caderno de campo anotação de 20/12/2023).

²⁹ Por “desescolarizar” entende-se aqui “retirar da escola”.

O medo da mãe em manter a filha em escola convencional após esta experiência (conforme ela mesma declarou no dia em que foi feito o registro no caderno de campo) é que houvesse, segundo Jô, algum retorno àquela condição em que Lia se sentia uma pessoa completamente inadequada, a ponto de deixar de expressar-se e fechar-se em si numa incapacidade de sorrir e se desenvolver. Agora, felizmente, graças à chance de frequentar um Lugar onde as diferenças humanas são aceitas e convivem harmonicamente, Lia (que havia passado por 12 escolas até o 5º ano, conforme relatou Jô) é uma bela e alegre jovem, uma ótima dançarina.

Este relato nos traz uma boa dimensão do que se veio falando aqui sobre o Lugar escola como um espaço de incluir as pessoas, tornando-as aptas ao mundo de forma mais apurada para o convívio social. Georges Snyders foi um autor que trabalhou o tema da alegria relacionado à escola, tema este que vale a pena explorar numa outra oportunidade, posto que o potencial transformador que a alegria tem sobre as pessoas e, por consequência, sobre o mundo, é inspirador! E é uma potência nata dos Lugares.

Em seu livro “A alegria na escola”, Snyders (1988, p. 19) aponta que: “a alegria é a passagem de uma perfeição menor a uma perfeição maior, [...] ali onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto”. Pode-se encontrar um sem-número de vezes e situações em que é possível constatar estas noções de “perfeição” e “crescimento da personalidade” são atraídas pela alegria, por qualquer contentamento ante a realidade vivida.

Os casos de Lia e de Ana não são isolados. Ruim é saber que há pessoas que não encontram um Lugar que lhes seja como um refúgio e passam pela vida escolar vivendo exclusões, colecionando tristezas sociais. Poderia haver dados que fizessem o levantamento de questões mais sutis como essa espécie de sentimentos envolvidos não só nos processos educacionais, algo tão inspirador como a atitude do rei³⁰ do Butão, na Ásia, que decretou o “índice de felicidade

³⁰ Em 1972, o rei Jigme Singye Wangchuck, criou o termo em resposta às críticas de que seu país crescia de forma muito pobre, contrapondo à noção de Produto Interno Bruto. Dando início a alguns movimentos em favor da ideia, como é possível verificar em: ONU News. **ONU celebra Dia Internacional da Felicidade**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/03/1811482>, publicada em 20/03/2023. E também em <https://www.fib2030.com.br/sobre-o-fib>, iniciativa para espalhar a ideia pelo mundo, onde se entende melhor o histórico da questão: “A política tradicional do Butão, alicerçada na cultura Budista, sempre foi direcionada ao FIB (Felicidade Interna Bruta). O equivalente budista ao “Contrato Social”, declarado no Butão em 1675, estabelece que a felicidade de todos os seres sencientes e os ensinamentos de Buda são mutuamente dependentes. A Legislação de 1729 define que as leis devem promover a felicidade de seres sencientes. Como é conhecido popularmente, muito do que podemos chamar de Budista, ciência da mente, é sobre

interna bruta” em seu país. Se fosse possível não só medir os “níveis de satisfação e contentamento”, mas, mais que isso, buscar alta satisfação com os serviços que prestam as escolas, seria promissor.

Snyders (1998, p.19) ainda destaca que “um sucesso foi atingido e a alegria é tanto maior quanto o sucesso é mais válido [...] é a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida: sentir, compreender, força de agir”. E está, neste tipo de constatação, a certeza de que o melhor caminho para se pensar escola para todos passa pela perspectiva inclusiva e parte, por princípio, da noção de que todas as pessoas precisarão estar juntas e será melhor à medida que houver a popularização de atitudes respeitadas, em prol das quais a escola pode tanto contribuir.

“O papel revelador sobre o mundo” que exercem os Lugares, como falava Santos (2009) naquele último trecho aqui citado: o estar no mundo e o postar-se no mundo a partir da experiência no e do Lugar é um fenômeno que ocorre em toda situação e, onde quer que uma pessoa conviva, será um espaço de formação para o mundo, será seu lócus de olhar o global, o ponto de partida a partir do qual sua presença se dará no mundo.

E neste sentido é importante reforçar que o espaço geográfico e, portanto, em nosso caso o Lugar, é “produto das relações entre os homens e dos homens com a natureza, que ao mesmo tempo é fator que interfere nas mesmas relações que os constituíram” (Alves, 2015, p. 134). Destaque para a observação da noção entre os homens e a natureza e a ideia de que o Lugar é um produto dessas relações, levando a lembrar daquelas da acessibilidade nos Lugares coletivos, como acessibilizar a chance de aprender pode ser potente e como isso se estabelece na relação com os Lugares.

Esta impressão do Lugar nas pessoas e para além deles, das pessoas nos lugares, quando pensamos a Escola Inclusiva, parece de início um promissor movimento de transformação social, em geral, para muito além das pessoas diferentes que estariam sendo finalmente incluídas em todas as escolas. Uma cultura que finalmente favorecesse em primeira instância a respeitabilidade entre as pessoas todas e isto faz ser ainda mais encantador, percebe-se a dialética do

gerir sentimentos e emoções. Assim, uma grande parte do conhecimento cultural e educacional na sociedade tradicional visou condicionar a mente para dar ou causar felicidade para todos os seres. Iluminar o interior ou a natureza humana torna-se uma tarefa consideravelmente maior do que dominar a natureza e manipular o mundo para ganhos pessoais ou mesmo nacionais”.

convívio que revela as dimensões local e global como aponta Santos (1996, p. 273): “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

A dialética dos espaços já vem sendo um objeto da análise atenta de vários geógrafos e, como veio se falando neste estudo, desperta uma conexão entre o que é próprio do Lugar em escala reduzida com aquilo que é próprio do Lugar em uma escala macro. Assim, a importância do estudo do conceito de Lugar em Geografia ganha especial importância quando percebemos seu caráter mediacional dos processos identitários como revela Cristina Leite, no trecho a seguir:

Estudar o lugar, em Geografia, constitui-se parte importante da Educação como ferramenta mediacional na construção dos processos identitários. Trabalhar na perspectiva do lugar permite a incorporação da subjetividade, também por meio de emoções e sentimentos, que são representados nos processos de construção dos significados. Considerando-se que a realidade que se atribui ao mundo é uma realidade construída, estudar o lugar, então, constitui-se alternativa concreta de compreensão da realidade; de identificação; de reafirmação, ou não, das identidades individual e coletiva; de construção do self e do desenvolvimento humano (Leite, 2012, p. 22).

No contexto da Escola Inclusiva, é possível perceber que a construção de processos identitários que se desenrola, torna-se de maior importância quando se toca no fato de que, para muitas pessoas, este é o Lugar de pertencimento social na coletividade, que vai oferecer experiências significativas de ser social. Um espaço onde a pessoa tem a chance de ser reconhecida como ser social, em que se sente respeitada³¹ e, portanto, construir de maneira saudável sua identidade social e postar-se diante da sua e de outras comunidades de uma forma segura e promissora.

Através da experiência inclusiva, pessoas ganham a chance de contribuir com aqueles grupos de que fazem parte, sem a sensação que antes era comum de não conseguir pertencer à sociedade ou a grupos sociais diversos. Comprovam que são capazes de contribuir também e, assim, pensarmos na questão da incorporação da subjetividade nestes contextos fica mais interessante à medida que percebemos algumas pessoas que, antes, não eram aceitas em seus contextos, vivenciando experiências inclusivas, que podem

³¹ Entendendo por tal a sensação gerada por uma situação social em que dado sujeito é tomado (em convívio com outros) de uma importância e de uma consideração que lhe permite ser como é sem necessidade de mudar ou parecer diferente para ser aceito plenamente.

possivelmente ser aceitas e, a partir destas experiências, quiçá se sentirem seguras o suficiente para o caso de que, se não forem aceitas em outros espaços, tenham presumivelmente a força de se fazerem aceitar, pois já se souberam parte em outros contextos num ambiente como é o da Escola Inclusiva.

Por isso que aqui é especialmente importante pensar este Lugar. Se se considerar a realidade constituída do mundo, atribuindo significação de sentimento de pertença para muitas pessoas que antes eram excluídas, percebe-se melhor a elaboração de identidades individuais e coletivas como abordado neste trecho do texto de Cristina Leite. Neste sentido, outra reflexão acerca do Lugar escola é elucidada, uma vez que:

O lugar não é um mero objeto, pois se constitui objeto para um sujeito; por isso um é centro de significados, intenções ou valores sentidos ou percebidos; um foco de ligação emocional ou sentimental; uma localidade de significância sentida ou percebida (Sasaki, 2010, p. 119).

Então, esta visão do autor supracitado (2010) aborda o “centro de significados, intenções ou valores sentidos ou percebidos” que o lugar pode trazer, pois no espaço como o de uma escola, muitas pessoas se reúnem e, neste contexto, muitas formas particulares de perceber, interpretar, vivenciar, ressignificar todas as coisas e também os próprios lugares, estarão juntas, em consonância ou não e, por vezes, haverá divergências de modo que as significações poderão estar em oposição, mas estarão sendo para um e para outro de diferentes formas.

Por isso, escola é um Lugar coletivo lotado de significações, povoado de sentidos e intenções, com percepções múltiplas, representando aquele importante espaço de se fazer ser parte, permitir pertencimento pleno a pessoas, muitas das quais, em outros lugares, não o conseguem. Por conseguinte, há uma ligação emocional, sentimental, muito forte com esse tipo de lugar e acaba sendo, por esse motivo, conforme diz a autora, uma localidade significativa, sentida, mas mais do que isso, um lugar no plural, de significados possíveis aos sujeitos que povoam tal local de significado.

Considera-se que o estudo do lugar é importante porque se constitui uma possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identificações e de cidadania. Por essa via, a compreensão do que ocorre no local vivido e conhecido possibilita o

estabelecimento de parâmetros, através dos quais as suas e as outras realidades serão conhecidas e interpretadas (Leite, 2018, p. 10).

Precisamente, ao se pensar nesta importância da categoria Lugar que, neste trabalho, tem um patamar de destaque mesmo acima do DUA, que é a proposição inclusiva que se pretende apresentar. É primeiro por existir um Lugar que inclua, onde ocorra “construção de identificações e de cidadania”, que podem ser engendradas no coletivo escolar. E é pensando assim que, quão mais exitosas sejam as experiências de escola inclusiva, mais haverá “possibilidades do estabelecimento de parâmetros” que vão permitir maior inclusividade social e, assim, maior plenitude a todas as pessoas que façam parte deste social.

O lugar é formado por uma identidade, portanto o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem (Castrogiovanni, 2002, p. 15).

Então percebemos que a formação das identidades que se dão nos Lugares e a formação destes através das identidades que se encontram neles constitui a riqueza do social que, a partir deste ponto, forma-se, pensando nessas “estruturas, ideias e sentimentos das paisagens” mencionadas pelo autor.

E, assim, pensar que é uma realidade o fato de que todas as crianças estão sendo matriculadas em classes comuns e que este é um desafio que os professores já estão enfrentando, torna ainda mais importante que se faça discussões como a que esta pesquisa se propõe a fazer. O DUA é um grande aliado da perspectiva inclusiva, exatamente porque trabalha a priori com uma noção que já é real nas escolas brasileiras, a noção de que estudantes muito diferentes entre si estão enturmados numa mesma sala de aula e, para muito além de simplificar o acesso ao conteúdo para alguns alunos de forma aprofundada e talvez até mostrar a complexidade dos temas em estudo para outros estudantes que precisam de mais estímulos. Além desta universalização das formas de ofertar o conhecimento, como será visto a seguir, o DUA (apresentado com maior atenção a seguir) traz um paradigma novo que precisa calcar os alicerces do inclusivo que toda a sociedade precisa ser, assim começando pela escola, um dos Lugares em que pertencer vem primeiro.

3. O DUA NO BRASIL E ONDE SURTIU

O DUA surgiu no horizonte desta pesquisa quando se observava a Escola Inclusiva e sua função social, o que tem ganhado atenção em reflexões de mais pessoas além dos docentes e profissionais da educação. O motivo é que, no contexto brasileiro, há mais de 20 anos³², tem-se falado sobre a presença de pessoas não convencionais na escola comum. Aqui, entender-se-á por “não convencionais” qualquer tipo humano que pareça menos comum e que por isso diferente daquilo que se tem por padrão de comportamento, por forma de acessar espaços, conteúdos e comunicar-se em grupo. Supõe-se que haja diferenças nestes padrões em cada sociedade e, portanto, o não convencional, em cada caso, diferirá.

A proposição do DUA pretende apontar caminhos de se realizar aulas nestes coletivos compostos por tanta diversidade, de forma que todos e cada um dos participantes possam vivenciar situações educativas que lhes permitam entender, interagir, engajar, expressar-se e se desenvolver a partir daquele conhecimento oferecido pelo/a docente. Assim, esta abordagem representa uma importante contribuição à proposta, que já está em curso, de desenvolver escolas para acolher a todos e é por isso que esta sessão objetiva apresentar rapidamente o Desenho Universal para Aprendizagem.

3.1. Pesquisas sobre DUA no Brasil

O Desenho Universal para Aprendizagem é um assunto “em franco crescimento” que está sendo melhor conhecido mais recentemente na história da educação especial inclusiva brasileira e foi possível ver isso no decorrer da pesquisa que fundamenta esta tese. Isso porque quando começaram os esforços de estudo no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, em março de 2020, era possível encontrar uma quantidade menor³³ de trabalhos abordando o tema do que hoje é possível.

³² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é de 1996, já propunha escolas que misturassem os alunos em diferentes condições, mas como da teoria às primeiras experiências práticas há uma distância de tempo, considera-se aqui uma aproximação.

³³ No caderno de registros da pesquisa, quando se iniciou a pesquisa bibliográfica para este trabalho em 2020, cujo registro inicial é março deste mesmo ano e o final, um ano depois, no mesmo mês de 2021. Esta

A última pesquisa da produção brasileira de publicações sobre a temática do DUA como tópico para a prática escolar que foi realizada em abril de 2024 e demonstrou que o tema tem ganhado espaços de pensamento pedagógico no contexto brasileiro mais intensamente³⁴. Exemplo de busca do mesmo período no YouTube, a maior plataforma de compartilhamento mundial de material audiovisual, também reflete isso nos registros desta pesquisa, contrastando menos de 10 vídeos³⁵ no início em uma busca direta pelo verbete "Desenho Universal para Aprendizagem" e, em geral, poucos pesquisadores falando mais de uma vez sobre o assunto.

Em janeiro de 2024, quando se fez nova busca na mesma plataforma, foi possível encontrar um universo bem maior do que 30 vídeos provindos de meios acadêmicos. Com publicação de conteúdo, em muitos deles, por nomes conhecidos na pesquisa sobre Educação Especial brasileira, como as professoras Enicéia Mendes e Ana Paula Zerbato (2018), orientadora e orientanda, que são as pessoas que mais aparecem palestrando nesses meios, ora para uma rede municipal de ensino, ora em entrevistas e eventos acadêmicos. Também se destacam o professor espanhol lotado na Universidade Federal do Mato Grosso com um texto cujo qual a pesquisadora deste trabalho

data final foi registrada quando encerrava "uma temporada" de pesquisa em bases bibliográficas on-line e, nesta ocasião, destacavam-se nos trabalhos: um artigo do professor Eladio Sebastian-Heredero (2020), a tese de doutorado da professora Ana Paula Zerbato (2018), defendida em São Carlos e a dissertação de mestrado da professora Jaqueline Lidiane de Souza Prais (2016), na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Além destes, foram encontrados 22 artigos que apresentavam experiências específicas de aplicação da proposta DUA em escolas espalhadas pelas regiões do Brasil. Nesta época inicial da pesquisa, livro brasileiro publicado havia apenas um, que consiste na publicação da dissertação de Prais (2017) em formato de livro, que ela intitulou: *Das intenções à formação docente para a inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem*.

³⁴ Sobre o tema DUA no Brasil, foram encontradas, neste intervalo de tempo, de 8 a 103 registros audiovisuais no YouTube, de 22 a 89 textos acadêmicos no Google Acadêmico, conforme caderno de pesquisa.

³⁵ Caderno de pesquisa, anotação do dia 20/03/2020, registro do fim de uma varredura por plataformas como Vimeo, onde nada que contivesse o termo no título foi encontrado, e YouTube em que a busca de material audiovisual com título ou assunto que contivessem os verbetes: Desenho Universal para Aprendizagem, variando "para a aprendizagem", "da aprendizagem", "de aprendizagem", e também pela sigla DUA, foram encontradas pouquíssimas ocorrências no meio acadêmico (4 vídeos nesta plataforma), destacando os trabalhos das professoras Jaqueline Prais e Ana Paula Zerbato, que tematizavam diretamente o DUA. Além de algumas gravações de lives de treinamento de professores ou cursos de pós-graduação, com crescimento notável no período de isolamento social imposto a todos em função da pandemia do Covid-19, período em que esta tese era preparada em campo na coleta de dados e levantamento de bibliografia especializada. Posteriormente, o registro de janeiro de 2024 foi mais numeroso e feito na segunda coluna (que havia sido preparado na 1ª etapa do planejamento da pesquisa: uma tabela com título "Quantidade de trabalhos sobre o DUA em busca livre e direta pelo termo em bases brasileiras": antes e depois. Esta última data encontra-se registrada no "depois" desta tabela: de 7 referências, em março de 2020, a 103, em janeiro de 2024, para audiovisual.

conheceu o tema, Eládio Sebastián-Heredero (2020) e a professora do Paraná, Jaqueline de Souza Prais (2017), que publicou o primeiro livro brasileiro sobre o tema. Mas há também outro(a)s profissionais da educação que apresentam a proposta DUA, à medida que vão conhecendo, ou por acessar conteúdo em língua inglesa, principalmente por meio do CAST, que será apresentado adiante, ainda nesta sessão, ou por poder contar com a bibliografia brasileira que começa a ser produzida sobre o tema.

Assim, a bibliografia sobre o DUA no Brasil, como também busca fazer esta tese nesse momento, tem ampliado o horizonte de pesquisa e prática pedagógica no campo do Desenho Universal para Aprendizagem no país. Na busca realizada em janeiro de 2024, foi visto que só nos últimos anos, entre 2021 e 2023, cresceu de forma significativa a quantidade de publicações que trazem o tema DUA figurando no título. Livros e trabalhos acadêmicos sobre este assunto somam-se na ampliação deste modo de incluir pessoas que necessitam da chance de acessar aprendizagem significativa. A Tabela 1 apresenta os livros, tematizando o DUA no contexto brasileiro até abril de 2024.

Tabela 1 - Livros e e-books publicados no Brasil com o tema “Desenho Universal para Aprendizagem”.

TÍTULO	AUTORIA	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	Nº DE PÁGINAS	ISBN
Das Intenções à Formação Docente Para a Inclusão. Contribuições do Desenho Universal Para a Aprendizagem	Jacqueline Lidiane De Souza Prais	Appris	2017	219	9788547306205
Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem	Décio Nascimento Guimarães, Márcia Denise Pletsch, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.	Campos dos Goytacazes Rio de Janeiro encontrografia	2021	104	2.978-65-8897-31-6 2021
Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil	Claudia Daiane Batista Bettio, Ana Carolina Arruda Miranda, Andréia Schmid	FFCLRP-USP	2021	109	978-65-88082-03-4
Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1	Anderson Roges Teixeira Góes, Priscila Kabbaz Alves da Costa (ORG.)	Pedro e João editores	2021	172	978-65-5869-750-3
Ensino Profissionalizante Inclusivo: Desenho Universal para a Aprendizagem e Tecnologia Assistiva	Andrea Ribeiro Ramos (Autor), Roberto Kanaane (Autor)	Dialética	2022	195	ASIN : B09WRP7YDX
Desenho universal para aprendizagem e formação continuada de professores de educação física: possibilidades e desafios	Adriana Garcia Gonçalves, Amália Rebouças de Paiva e Oliveira	Pedro e João editores	2022	116	978-85-7993-991-4
Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva	Eladio Sebastián-Heredero, Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Celia Regina Vitaliano	De Castro	2022	171	978-65-5854-687-0
Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva. Vol 2	Anderson Roges Teixeira Góes, Priscila Kabbaz Alves da Costa	Pedro e João editores	2023	247	978-65-265-0935-7

Fonte: Editoras. Organizado por CARVALHO, 2024.

Parte destas obras encontram-se disponibilizadas por seus autores em plataformas virtuais e representam a difusão de um conhecimento importante para a educação inclusiva nos contextos das escolas nacionais.

Mesmo quando o assunto que guia a referência ao DUA seja uma disciplina específica, ou mesmo algum conteúdo em particular, ao apresentarem a abordagem do DUA, o que, em todos os casos, é feito com base na proposição do CAST, permitem a difusão do conhecimento acerca da universalização da oferta do ensino para todas as diferenças presentes em um contexto de aprendizagem. Além destes livros, também há uma produção de quase 100 teses e dissertações (até 20/04/2024) que se pautam no tema DUA (Apêndice 1), com algumas das quais dialoga-se na sessão quatro desta tese.

Tabela 2 - Teses e Dissertações até 2020, no catálogo da Capes

	Dia da defesa	Título/área	Autor	Entidade
1	31/08/2016	FORMAÇÃO INCLUSIVA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA: AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	PRAIS, JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Londrina
2	07/07/2019	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	NEVES, FRANK PRESLEY DE LIMA.	Mestrado em Educação Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus
3	29/07/2013	USABILIDADE, ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE USUÁRIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	MARCOS, JANAINA RAMOS	Mestrado em Design Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis
4	19/07/2017	O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PACHECO, DEBORA PIMENTEL	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
5	29/01/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	SOUZA, IZADORA MARTINS DA SILVA DE	Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica
6	27/02/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA	ZERBATO, ANA PAULA.	Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
7	07/08/2018	OBJETOS EDUCACIONAIS BASEADOS NO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DE ANIMAÇÃO PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	LIMA, REGIVANIA ALMEIDA MOREIRA.	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Jacobina
8	12/09/2018	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	SOUZA, MARISA MENDES MACHADO DE	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói
9	16/12/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O ENSINO DO SISTEMA DIGESTÓRIO.	COSTA, ELISANGELA LUZ DA.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
10	27/02/2019	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	MONECHI, ALESSANDRA BOLDRINI.	Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ, São Mateus
11	14/03/2019	O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	BOCK, GEISA LETICIA KEMPFER	Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis
12	25/08/2019	POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO USO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DIDÁTICA	RIBEIRO, GLAUCIA ROXO DE PADUA SOUZA	Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo

13	23/10/2019	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS: UM OLHAR A PARTIR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E SEM DEFICIÊNCIA	PEREIRA, DYEGO ANDERSON SILVA	Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Carlos
14	12/02/2020	PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, NOS OBJETOS DO CONHECIMENTO DE GEOGRAFIA, PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	SANTOS, RAQUEL DÍORIO DOS	Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo
15	20/02/2020	A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO ACESSÍVEL: APROXIMAÇÕES COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	GONCALVES, MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
16	26/03/2020	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	PIRES, SABRINA DOS SANTOS.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba
17	14/06/2020	INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO	RAMOS, ANDREA RIBEIRO.	Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional Instituição de Ensino: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, São Paulo
18	10/05/2020	AS CONTRIBUIÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS E SENSORIAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	BACHMANN, EVELIZE HOFELMANN.	Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Joinville
19	01/07/2020	DESENVOLVIMENTO DE TABELA PERIÓDICA EM MANUFATURA ADITIVA APLICANDO O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	WIEDEMANN, ANGELA PALOMA ZELLI.	Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Ponta Grossa
20	15/12/2020	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁXIS INCLUSIVAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA COLABORATIVA	PRAIS, JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Organizado por CARVALHO, 2024.

Quem abre e fecha a lista da Tabela 2 é a mesma autora da primeira Dissertação defendida no Brasil sobre DUA. Prais (2016), do Paraná para o Brasil, começou a abertura do caminho para que outros autores/pesquisadores viessem se somar neste esforço que está apenas no início, mas que vem somando vozes e intenções educativas cada vez mais emprenhadas em tornar mais inclusiva a educação brasileira.

Esta amostragem expressa na Tabela 2 refere-se ao material registrado no banco de dados da Capes, no período até 2020, quando começou este estudo, e deste material, que muito pouco é disponibilizado fora deste banco, conforme comprovam os registros de pesquisa demonstrados aqui. Quando em busca fora deste catálogo, foram encontradas 2 destas referências apenas. O universo³⁶ computado pela Capes e filtrado para os interesses de observar a produção sobre DUA no Brasil.

Os dados reunidos pela Capes em seus catálogos também apontam o crescimento do tema no cenário nacional, indo de 20 registros, até o fim de 2020,

³⁶ Este termo “universo” aqui se refere a “tudo que pode ser encontrado” neste catálogo sobre este assunto.

como demonstra o recorte feito para a Tabela 2 e pode ser comprovado na tabela do Apêndice desta tese, que conta com mais 80 registros até abril de 2024, quando a última pesquisa foi realizada no banco de dados Capes. Neste período inicial até 2020, havia o registro de 11 dissertações em cursos de mestrado profissionalizante, 6 em mestrado *stricto sensu* e 3 em doutorado, sendo duas destas obras referências importantes neste estudo.

3.2. Análise de teses do catálogo Capes

No catálogo de teses e dissertações foram encontradas com ocorrências diretas apontadas pela plataforma com a chave de busca "Desenho Universal para Aprendizagem" conforme demonstrado no Apêndice desta tese. Adicionalmente fez-se ainda uma filtragem com critério que exclui aqueles trabalhos que não tinham o termo no título, restando assim 71 trabalhos dos quais 51,1% provinham de mestrados profissionalizantes 30,9% provinham de mestrado *stricto sensu* e por fim 16,9% provinha de teses de doutorado e foi deste último universo que se aprofundou aqui, um pouco mais, os estudos e apresentaremos rapidamente aqueles que mais se aproximam do trabalho aqui realizado. Assim neste trecho apresenta-se-lhes a seguir todas as teses de doutorado tematizando DUA realizadas no Brasil até agora.

Destes trabalhos o que mais colaborou aqui por ter sido o primeiro com que entrou se em contato na pesquisa foi a tese³⁷ de Ana Paula Zerbato (2018), realizado no programa de doutorado em Educação Especial na UFSCar. Foi preparada uma formação para professores e estudantes do curso de pedagogia realizada no núcleo de formação de professores da universidade, consistia em um treinamento sobre Ensino colaborativo e Desenho Universal para Aprendizagem e à medida que avançava o treinamento, a autora pedia que os professores aplicassem a metodologia nova em sua sala de aula. O estudo contou com um grupo de 37 inscritos e 26 concluintes. A autora considera ao final:

³⁷ ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896> , acesso em 20/10/2020.

Isto posto, podemos considerar que o DUA pode ser o embasamento para um delineamento plural de ensino no contexto da diversidade. E se falamos em pluralidade, precisamos falar de flexibilidade e possibilidades variadas nas maneiras como se estrutura e se organiza a educação inclusiva bem como a formação daqueles que vão atuar nas escolas, com a diversidade. Essas considerações e todo o processo reflexivo construído sobre a teoria que fundamentou este estudo nos leva a ponderar que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem fica mais expressivo em contexto educacional nacional quando denominado de Desenhos Múltiplos para a Aprendizagem. (Zerbato, 2018, p.232)

Esta última observação apresentada pela autora é interessante pois trocar a ideia de universal por "múltiplos" torna mais clara (em português brasileiro) a compreensão da aplicação realizada pela proposta do DUA por consistir em oferecer meios múltiplos em todas as etapas do processo de planejamento, apresentar a multiplicidade no nome tornaria mais claro o que propõe a ideia e é uma interessante aferição. A pesquisadora realizou este seu estudo no treinamento de profissionais e isso mostrou a ideia de se pensar a Educação Inclusiva associando o DUA e o Ensino Colaborativo, pois torna possível na realidade de escolas que se proponham inclusivas aqui no Brasil, que ocorra um atendimento pleno do alunado na consonância do trabalho da equipe pedagógica.

No estudo³⁸ de Geisa Bock (2019) no programa de psicologia da Federal de Santa Catarina, após um levantamento de bibliografia sobre as modalidades de aplicação DUA em ambientes virtuais de aprendizagem, trabalhou com as expectativas de acessibilidade de cursistas de EaD e em um movimento de estudos em quatro etapas, buscou na última delas

Identificar se cursistas reconhecem a presença e a contribuição dos recursos disponibilizados e organizados a partir do framework do Desenho Universal para a Aprendizagem em seus processos de participação com agência e engajamento em cursos de Educação a Distância" (BOCK, 2019, trecho do resumo disponível)

Uma interessante perspectiva para pensar aplicabilidade DUA consistiu em observar como estava antes de aplicar e como se percebeu após a aplicação. E, a seguir, nesta abertura possível do trabalho realizado com esta tese, vê-se que a autora também faz um estudo em um outro parâmetro além do DUA, que foca as deficiências que poderão ser traduzidas como: "Deficiência: estudos em educação", ao final a autora considera que houve percepção dos alunos EaD de

³⁸ BOCK, Geisa Leticia Kempfer. O Desenho Universal Para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância. Programa de Psicologia Da Universidade Federal De Santa Catarina. Defesa em 15/03/2019.

seu estudo que houve "acolhimento da variação humana que ultrapasse os limites dos diagnósticos de deficiência".

No trabalho³⁹ da professora Jaqueline Prais (2020) para o doutorado que foi aplicado em sua cidade no Norte do Paraná em uma escola que realiza inclusão da rede pública, participaram alguns professores e alunos, público alvo do atendimento educacional especializado, a pesquisa era dividida em fases onde na primeira haviam conversas com os professores para esclarecimento, na segunda foi o movimento de análise dos documentos e planejamento de ensino como modelo, junto com os professores, incluindo docentes de classe comum e observação da aplicação das atividades em sala de aula. Uma parte do trabalho também foi focada em planejamento colaborativo e em uma experiência prática com treinamento de profissionais para aplicação de DUA. Constata-se, assim, algo muito importante:

Defendemos que os subsídios curriculares do DUA sejam dispostos como componentes formativos e/ou articulados com a prática dos docentes da Educação Superior, pois tais conhecimentos, como vimos nesta pesquisa, favorecem que os professores passem a atuar de modo mais inclusivo, pois possibilita o acesso aos conteúdos e a aprendizagem de todos os alunos. (PRAIS, 2020, p.248)

Semelhante à conclusão que se chega nesta tese o estudo mostra a ampliação do potencial inclusivo na ideia de universalizar a aprendizagem que propõe, pois como diz Prais (2020) isto possibilita o acesso aos conteúdos e aprendizagens para todos os alunos, o que numa metodologia tradicional não ocorre em função da homogeneização presente na própria proposta que ministra as aulas, as atividades, as avaliações de uma única forma, sem considerar as diferenças na modalidade de aprendizagem dos diferentes seres humanos. Assim “fazemos coro” com essa reivindicação de que na formação docente haja subsídios curriculares de DUA, isso sem dúvida permitiria que todos fossem aprendidos e que todos os estudantes presentes na sala de aula tivessem uma plataforma de acesso ao conhecimento, por mais que sua forma de pensar possa ser diferente.

³⁹ PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300 fls. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10000217#, acesso em janeiro de 2022.

Uma pesquisadora na Feevale, Alessandra Oliveira (2021), fez em sua tese⁴⁰ uma análise dos livros acessíveis disponibilizados por cinco editoras em seus projetos de acessibilização de livros. Ao final da análise, a autora propõe sugestões para produção de livros em multiformatos com os princípios do DUA, montando um quadro de apresentação onde aponta itens sugestivos para separadamente atender múltiplos meios de apresentação e aprendizagem, realizando assim uma importante contribuição para as editoras e mesmo escolas (que produzem materiais didáticos) começarem a observar aspectos da aplicação do DUA em tabelas, sugerindo parametrizações assistivas para publicações de livros didáticos:

Assim, os livros em multiformatos (...) são livros impressos, que reúnem num único exemplar: texto aumentado, Braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), com um QRcode que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro com Língua Gestual Portuguesa (LGP). (OLIVEIRA, 2021, p.424)

A aferição é importante pois aponta para a produção de material didático respeitando a acessibilidade para pessoas com deficiência visual, transtornos do desenvolvimento e surdez (apesar de apontar ao invés de libras, a língua gestual portuguesa) que usualmente não é compreendida no Brasil, podendo então aplicar libras para um contexto brasileiro. É uma contribuição que mostra para além desse exemplo aqui trazido, um olhar atento à adequação e, portanto, à acessibilização de material didático.

A pesquisa⁴¹ de Camila Freitas (2023) precisou ser realizada através do ensino remoto e ela fez um movimento com estudantes (13 alunos) de formação inicial para professores no curso de licenciatura plena em pedagogia no estado do Piauí, utilizando casos de ensino fictícios para aplicar situações de aprendizagem baseado no modo DUA de pensar aulas e ela conclui o apontamento dos resultados com a percepção dos participantes, que tiveram

⁴⁰ OLIVEIRA, Alessandra Lopes de. A literatura em multiformatos com princípios do desenho universal para aprendizagem: caminhos para inclusão e diversidade. Tese no Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social na Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS em 14/06/2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10961468#, acesso 02/10/2023

⁴¹ FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. Desenho Universal Para A Aprendizagem Na Formação Inicial De Professores. Tese de doutorado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Programa: EDUCAÇÃO 14/02/2023 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13933227# acesso em 02/10/2023.

diferentes concepções acerca de inclusão escolar, considerando questões de acessibilidade e de acolhimento. Como resultado de estudo, concluíram que é importante que o professor valorize as diferenças, seja aberto à inovação, tenha habilidades sociais e possuam perfil inclusivo.

A pesquisa oportunizou relacionar o perfil de aprendizagem dos participantes ao desenvolvimento da formação, de modo a tornar o curso mais acessível. Por fim, conclui-se a confirmação da tese, uma vez que discussões sobre DUA contribui para a formação inicial de futuros professores, além de ser importante componente enquanto conteúdo a ser abordado nos cursos de formação inicial. (Freitas, 2023, p.5)

Neste estudo, a temática da formação de professores tem destaque, mostrando o caso de estudo com estudantes em início de formação para a docência e apontando a importância de que os preceitos do DUA estejam desde o início apresentados a futuros professores, para que possam estes, à medida que se formam também perceberem a importância de abordagem que cuida tanto de incluir as diversidades para aprender em sua formação, apresentando assim uma base para que futuramente englobem a perspectiva no ensino de seus futuros estudantes.

Thatyana Silva realizou sua pesquisa⁴² na cidade de Rio das Ostras, no estado do Rio de Janeiro, tendo como participantes uma professora regente, uma de sala de recursos, ou uma auxiliar e dois alunos com TEA, aplicando a técnica de autoscopia que consiste na gravação audiovisual da ação e, posteriormente, de sua avaliação pelo sujeito da ação. Silva (2022) concluiu com sua pesquisa que a utilização da estratégia de observação da gravação levou a uma mudança na prática pedagógica dos profissionais, devido às reflexões realizadas na sessão de observação. A autora ainda havia feito, antes do procedimento de autoscopia, um treinamento DUA com as profissionais, ao final do qual notou uma diferença na postura delas ao comparar antes e depois de tal treinamento:

A utilização das estratégias contidas nas redes, diretrizes e checkpoints do DUA favoreceu a criação de diferentes procedimentos de ensino, fato que implicou diretamente no comportamento e na participação dos alunos durante as atividades que foram propostas. A autoscopia vale-se do recurso de vídeo-gravação de uma

⁴² SILVA, Thatyana Machado. Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA. Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro. 01/04/2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11926148#, acesso em 02/10/2023

prática, visando a análise e autoavaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da vídeo-gravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. (Silva, 2022, p.120)

Este estudo mostrou que além do favorecimento que o DUA traz para a perspectiva inclusiva numa sala de aula e, certamente como traz um olhar mais aguçado para tal perspectiva, transformará os posicionamentos dos sujeitos envolvidos no ato do fazer diário de escolas. Também merece destaque a metodologia usada para a observação de um grupo reduzido de participantes, que foi a autoscopia, um método interessante muito acessível atualmente e que demonstra como as pessoas podem se posicionar de diferentes formas em diferentes contextos específicos, mas principalmente como elas podem observar-se de um ponto de vista externo assim e não só para atos pedagógicos, mas para outros da vida também, esse seria um recurso válido por permitir uma observação deste ponto de vista externo.

Babete Mendoza aplicou uma experiência⁴³ com 32 professores de classe comum e 19 professores de AEE conduzida em meio on-line que consistia, primeiro, em um treinamento DUA aos professores e posterior elaboração do que a autora chamou pela sigla: Plano de Aula com Desenho Universal para Aprendizagem (PAcDUA). Fizeram elaboração de PAcDUAs, os avaliaram e foi criada uma plataforma para planejamentos, ela encontra-se no ar até hoje, mas não há como cadastrar para ver o conteúdo e nem como se comunicar com os criadores através dela.

A problemática do presente estudo deriva desse contexto, pois parte da constatação de que ainda há uma demanda reprimida por programas de formação continuada docente que deem conta de refletir e buscar colaborativamente práticas pedagógicas universalistas capazes de oportunizar a todos os alunos da sala de aula do ensino comum o acesso ao currículo, e também de que haveria a possibilidade desse estudo colaborar com o desenvolvimento de um produto que poderia ser empregado tanto na formação inicial, como na formação continuada do professor da Educação Básica. (MENDOZA, 2022, resumo inicial)

Esta constatação feita pela pesquisadora de que há uma carência de programas de formação para professores que consigam tanto reflexão quanto colaboração para práticas universalistas de educação é algo que carece de um

⁴³ MENDOZA, Babette De Almeida Prado. Desenvolvimento De Um Sistema Digital Na Perspectiva Do Desenho Universal Para A Aprendizagem (DUA): Formação De Professores Para Elaboração De Planos De Aula. Universidade Federal De São Carlos. Programa: EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Tipo de Trabalho de Conclusão: TESE. Data Defesa: 22/02/2022 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11356282#, acesso em 02/10/2023.

pouco de atenção pois quando se observa o que poderia ser chamado de aparato de formação para professores em geral, no contexto brasileiro, tem aumentado sua oferta de treinamento em educação inclusiva em função da grande demanda real em sala de aula. E apesar do escopo político brasileiro não falar de Desenho Universal para Aprendizagem, muitas abordagens. Criadas e realizadas em solo brasileiro, sobretudo por definir que o professor da classe comum deve em seus planejamentos e execuções atender a todos os estudantes, assemelham-se, ou trazem nuances que remetem ao DUA, que são propostas que “parecem pedir” universalização.

A pesquisadora Amália Oliveira (2021) desenvolveu seu trabalho⁴⁴ na UFSCar, trabalhou com as questões que envolvem a aplicação de Educação Física escolar, tematizando a abordagem dos professores ao planejar e aplicar as aulas. A pesquisa consistiu, em uma primeira etapa, na aplicação de questionários a 26 professores de Ensino Fundamental em uma rede municipal de ensino e em uma segunda etapa, na aplicação de grupos focais com os mesmos professores. No movimento da pesquisa houve uma formação continuada dos professores que aplicaram seus planejamentos DUA para ao final considerarem sobre a experiência no grupo focal.

O DUA promoveu o acesso às atividades não apenas aos alunos PAEE, mas a todos os demais estudantes, isso porque as estratégias utilizadas fazem com que os alunos se engajem mais nas atividades e a aprendizagem se torne mais efetiva. Os constructos coletivos originados deste trabalho são de suma importância pois podem colaborar para aplicação do DUA dentro da escola regular e na formação de novos professores que irão trabalhar com essa temática. (Oliveira, 2021, p.116)

Assim vê-se que os resultados da pesquisadora confirmam o que também outras pesquisas vieram dizendo, bem como esta que se concretiza com esta tese, que o DUA é uma contribuição no âmbito da escola regular, para que todas as pessoas possam receber a aula de uma forma que lhe seja não só palatável como eficaz. E nota-se, mais uma vez, que neste contexto, com esta abordagem, não apenas os alunos, público alvo da educação especial, mas todos os outros também se beneficiam.

⁴⁴ OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva. Desenho Universal para Aprendizagem na Educação Física: contribuições de uma formação continuada sob a ótica reflexiva. Tese de Doutorado em Educação Especial, São Carlos: UFSCar, 2021. 141 p.

No estudo⁴⁵ de Camila Freitas (2023, p.139) há uma conclamação para que se ensine sobre DUA desde a formação inicial de professores. Ouvindo os participantes ao final, a pesquisadora retrata a admiração com o potencial inclusivo da proposta DUA, relatando, ao concluir, que “ressaltaram em diversos momentos que o DUA se faz necessário no chão da escola, uma vez que é uma prática que respeita e valoriza as diferenças, pois se utiliza da variabilidade como ponto de partida para o planejamento das atividades”. Coincidindo com os demais trabalhos que apontam a proposta DUA.

Os professores, desta maneira, ao compreenderem que os princípios e estratégias baseadas no DUA são possíveis de serem desenvolvidas em suas salas de aula, serão capazes de olhar as especificidades dos seus estudantes e, com isto, serem minimamente empáticos e acolhedores, no sentido de entenderem que a variabilidade rege o comportamento humano em todos os seus vieses. Assim, ao se permitirem serem tocados por estas premissas, se tornarão mais sensíveis à causa da acessibilidade, ponto de partida para mudanças atitudinais (Freitas, 2023, p.143).

Na constatação desta pesquisa, vê-se algo que também no resultado desta aqui se viu: que DUA é uma abordagem plenamente aplicável em salas de aula comuns no contexto brasileiro, isto pode ser o ponto de atenção para buscar na realidade, em nosso país, uma educação mais inclusiva.

O trabalho⁴⁶ de Cláudia Bettio, indisponível na plataforma Capes, com um resumo disponível no banco de teses da USP, contou com três etapas realizadas na educação infantil sobre o tema do desenvolvimento de repertório verbal das crianças, contando com três fases nas quais a primeira fez uma análise de repertórios verbais com crianças até 5 anos de idade, a segunda contou com a intervenção de um grupo de 17 professoras. As crianças eram 173, e a finalidade era observar como o conhecimento dos professores sobre DUA, fornecidos pela pesquisa, tornava possível que os professores trabalhassem a partir da variabilidade na ampliação do repertório verbal das crianças.

A despeito das dificuldades envolvidas, esta tese demonstrou que é possível produzir alguma mudança nas práticas profissionais de professores de educação

⁴⁵ FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. Desenho universal para a aprendizagem na formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação). 2023. 179f. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

⁴⁶ BETTIO, Claudia Daiane Batista. O desenvolvimento de repertórios verbais na Educação Infantil: Desafios e possibilidades de intervenção com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Tese de doutorado em Psicobiologia, USP-Ribeirão Preto. Data Defesa:13/04/2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-30052023-144316/publico/Tese_Doutorado_ClaudiaBettio_resumida.pdf , acesso em 10/06/2023

infantil, partindo de programas de formação que considerem o repertório inicial dos professores e que incluam medidas diretas e objetivas a respeito dos efeitos produzidos em situação natural (BETTIO, 2023, p.30)

Assim como foi falado também com este trabalho, aquela noção de aumento do potencial inclusivo mais uma vez havia sido observada e permite perceber que pode ser bem interessante trazer as noções propiciadas pelo DUA à realidade escolar brasileira, além de ser importante reforçar a noção de que não se trata de sobrepor, esta, a outras propostas inclusivas, mas somar intenções inclusivas e aguçar o olhar à variabilidade.

O trabalho⁴⁷ de Samanta Moreira (2023) foi realizado com professores de um curso de medicina na região Centro-Oeste que diziam aplicar metodologia inclusiva em suas aulas e assim sua pesquisa consistiu em observar quais dessas metodologias inclusivas estão em consonância com o DUA, detectando que há importante demanda de atenção na formação de professores:

Pouco se tem feito para inserir o pensamento inclusivista na forma de planejar, bem como de construir conteúdos e materiais, ministrar aulas e outras atividades e também de avaliar o aprendizado quando pensamos no ensino superior no Brasil e foco da nossa pesquisa. (MOREIRA, 2023, p.180)

Aqui também se constatou realidade semelhante, mas admiramos e miramos alcançar mais, ao contemplar o que se tem feito em outras áreas, a exemplos dos esportes, onde há mais tempo começou-se a criar paraolimpíadas e seus aparatos adaptativos, ainda em expansão, atual e futuramente. Sobre Educação Inclusiva, está-se a construir o caminho e precisa-se de mais do que⁴⁸ professores dotados de pensamento inclusivista, conforme este estudo comprovou. Na sequência, Moreira (2023) seguiu analisando também o Projeto Político do Curso e as metodologias de disciplinas que continham conteúdos que poderiam ser considerados inclusivos. A conclusão de sua pesquisa diz:

Concluimos que as ideias e as estratégias inclusivas, particularmente do DUA, existem nesse curso, porém falta esse olhar específico para a diversidade e uma

⁴⁷ MOREIRA, Samantha Ferreira Da Costa, Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal Para Aprendizagem. Doutorado no programa de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 01/08/2023.

⁴⁸ “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (apontava-nos o mestre Ailton Krenak). Se os sistemas escolares (talvez mais e antes deles, as pessoas que utilizam estes serviços) começarem a vibrar numa pulsação de acolhimento e inclusão, sabendo que é preciso aceitar e trabalhar as diferenças humanas em favor de uma sociedade mais justa para gerir todas as ações.

explicitação dirigida a atender a todos, incluídos aqueles que possam apresentar deficiências. (MOREIRA, 2023, p.2)

O que se mencionou ainda há pouco é, aqui, mais uma vez confirmado. Há, na realidade brasileira, práticas que podem ser identificadas com o ‘escopo de ação’ do DUA. Em cursos superiores, as práticas que visam incluir o diferente ainda são incipientes, talvez porque poucos diferentes conseguem chegar a este nível de ensino.

A tese⁴⁹ de Soraia Romano (2023), gestada também na pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, teve como método a pesquisa-ação colaborativa e consistia em “desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores” baseado em DUA, o que contou com a participação de 37 cursistas dentre os quais além de professoras de classe comum e especial, participaram alguns profissionais de gestão escolar. A esse respeito, de acordo com Moreira (2023):

Espera-se, assim, que os resultados e discussões apresentados direcionem para a aplicabilidade prática fundamentada e experienciada em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação superior para sustentar práticas pedagógicas acessíveis e produtoras de espaços valorizados na pluralidade bem como na universalização de múltiplas formas. Ratifica-se a consideração de aprofundamentos teóricos no gerenciamento de todos os pontos de verificação na implementação prática do DUA. Por fim, vale ressaltar a importância de proporcionar maior aporte em propostas de formação continuada para subsidiar com segurança o fazer do professor e trazer o ambiente colaborativo como alicerce fundamental para desenvolver as propostas inovadoras universais. (Moreira, 2023, p.197)

Desta forma, seu estudo atesta, algo que veio sendo confirmado nos estudos semelhantes, bem como neste trabalho, onde tal tese é apresentada, que o potencial de inclusão apresentado na proposição DUA, deve ser considerado com maior atenção e mais difundido entre profissionais atuantes em escolas a fim de aumentar não só a percepção das pessoas envolvidas para a variabilidade existente entre estudantes, como também aprimorar o atendimento a todos, visando atender às diferenças existentes com multiplicidade de oferta do objeto do conhecimento.

⁴⁹ ROMANO, Soraia. Desenho Universal para aprendizagem e acessibilização: Pesquisa Ação Colaborativa na Formação de Equipe escolar. 262 páginas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023 15/12/2023

Assim sendo, até agora, este é o universo de estudos em nível de doutorado no Brasil. Vê-se que, talvez timidamente, mas sempre consistentemente e continuamente, segue-se a aprimorar os conhecimentos acerca desta abordagem na realidade brasileira. Apesar de ser uma proposta ainda relativamente desconhecida para maioria das/os docentes em contexto brasileiro, vê-se que é uma questão de tempo para que em breve a maioria conheça e até mesmo consiga incorporar esta perspectiva em sua atuação, aumentando o potencial inclusivo das aulas.

Nesta abordagem, que se estudou mais a fundo nesta pouco mais de uma dezena de teses sobre o tema em nosso país, parece promissora à ideia de Escola Inclusiva em função do olhar que propicia ao fazer docente, um olhar universalizante da oferta de conhecimento a uma turma de pessoas que o precisam acessar.

3.2. Como surgiu a ideia de DUA

Afinal o que é o DUA? Para entender as origens do DUA é necessário entender um aspecto importante do Desenho Universal (DU), que nasceu para a arquitetura de uma pessoa que precisava de cadeira para se locomover. O professor Ronald Mace (1997), da Universidade da Carolina do Norte, propunha que os produtos e os lugares fossem de uso e acesso universalizado e tão mais iguais quanto possível a todo tipo de pessoa.

Antes de Mace (1997), há registros de outras propostas de acessibilidade em diferentes partes do mundo e, também, em seu país, mas a nomeação e o delineamento do conceito podem-se ver em desenvolvimento ainda hoje, em uma série de iniciativas inspiradas por essa primeira. Todavia, o Centro do Desenho Universal, da Universidade da Carolina do Norte, encontra-se inativo, conforme declaram, em sua página⁵⁰ da web, em que ainda se mantêm alguns documentos que fundamentam a ideia, como os princípios explicitados a seguir. Desta forma foi feita para esta tese uma montagem com imagens à frente dos

⁵⁰ Que pode ser acessada pelo link: <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>. Acesso em 10 de janeiro de 2024) e no qual dizem de abertura: “Agradecemos o seu interesse no Design Universal, um movimento global de prática de design inclusivo iniciado na NC State University College of Design. O Centro de Design Universal não está atualmente ativo em função de desafios de financiamento.”

itens, a fim de elucidar a ideia presente neles, buscando demonstrar para além das palavras, cada um dos princípios fundamentais do Desenho Universal, como se pode ver a seguir:

Figura 1 – Listagem dos 7 elementos primordiais do Design Universal



Fonte: Mace, 1997. Elaborado com imagens para este texto pela autora (CARVALHO, 2024).

#Pracegover - Nesta imagem, podemos ver um quadro retangular no qual se destacam as cores laranja e preto sobre um fundo branco. No topo, vemos os dizeres: "princípios do desenho universal", com três quadrados, dos quais dois são alaranjados e um é preto, na lateral superior direita. A seguir, vemos numerados os sete princípios escritos em branco sobre uma tarja preta e, ao lado de cada um, dentro de um círculo alaranjado, vemos uma imagem que representa o item. Assim, o número 1 é "uso equitativo", ao lado do qual vemos uma balança; o número 2 é "flexibilidade no uso", ao lado do qual vemos uma imagem com duas setas, apontando para o mesmo lado, uma é reta, outra é curva e entrelaça-se naquela primeira; o número 3 é "uso simples e intuitivo", ao lado do qual vemos uma mão abrindo uma maçaneta de alavanca; no número 4, vemos "informação perceptível", ao lado a imagem é o perfil de uma pessoa com uma engrenagem sobre a cabeça, ao lado de uma nuvem, na frente da qual aparece uma lâmpada; o número 5 diz "tolerância ao erro" e a imagem ao lado é um ponto de exclamação dentro de um círculo; o número 6 é "baixo esforço físico" e a imagem ao lado é um sistema de roldanas para levantar um peso e, por fim, o número 7, que diz "tamanho e espaço para abordagem e uso" e a imagem lateral é uma chave fixa apertando um parafuso em frente a uma engrenagem e, no lado oposto da chave, setas que apontam para os dois lados, para onde a chave deve girar. Assim aparecem os sete princípios do Desenho Universal (pensado para a arquitetura) neste cartaz.

Como é possível verificar nesta listagem de princípios, é fundamental partirmos das noções trazidas pelo Desenho Universal, na arquitetura, para as proposições que formos executar a partir do DUA, já que os sete princípios poderão (e deverão) fundamentar, de forma mais clara, tanto para professores quanto para estudantes, o percurso e o formato para trilhar os caminhos da educação inclusiva em função do atendimento destes que são fundamentais na oferta universalizada do conhecimento.

Foi por volta de 1985, que Ron Mace cunhou o termo Desenho Universal e começou a propor a universalização de acesso a partir de sua própria experiência de vida, na qual se deparava com barreiras de acesso a cada vivência social. Em certa altura de sua última conferência, este autor disse:

O design universal define amplamente o usuário. É um problema impulsionado pelo mercado consumidor. Seu foco não está especificamente nas pessoas com deficiência, mas em todas as pessoas. Na verdade, pressupõe a ideia de que todo mundo tem uma deficiência e eu sinto fortemente que esse é o caso. Todos nós nos tornamos deficientes à medida que envelhecemos e perdemos capacidade, quer queiramos admitir ou não. É negativo em nossa sociedade dizer "Sou deficiente" ou "Sou velho". Temos a tendência de desconsiderar as pessoas que são menos do que o que popularmente consideramos ser "normais". Ser "normal" é ser perfeito, capaz, competente e independente. Infelizmente, os designers em nossa sociedade também presumem erroneamente que todos se enquadram nesta definição de "normal". Este simplesmente não é o caso (Mace, 1998, s/p, tradução nossa).

Além de ser um apontamento perspicaz, pertinente e geralmente despercebido de que cada um(a) de nós pode precisar de acessos especiais a qualquer instante, trata-se, antes, de uma constatação de que estávamos a fazer espaços para uso comum de maneira equivocada e é notável, ao mínimo estudo da área da Educação, que vínhamos errando também em ensinar. Segregamos, limitamos acesso, enfatizamos conteúdos ao invés de focarmos naquele ser que os receberia, como isso seria feito e para que lhe serviria na vida comum quando fosse adulto. Mas felizmente um movimento começou e não vai parar e seu objetivo é construir coletivos mais acessíveis, respeitosos e fraternos – este é um caminho seguro para a sociedade justa com a qual, talvez, a maioria de nós sonhe.

Por falar em sonho, parece especialmente importante uma convocatória feita, na última declaração pública de Ron Mace (1998), em que ele conclama também aos docentes nas salas de aula, já que foi ele que inspirou os pesquisadores da Universidade de Harvard nos EUA a proporem a noção universalizante para ensinar e continuam desenvolvendo a ideia, explorando o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como ferramenta educativa, agregando o olhar da neurociência. Sobre isso, diz Mace (1998):

Eu acredito que é fundamental para todos nós - designers, educadores, pesquisadores, defensores - realmente entender essa relação entre a tecnologia sem barreiras, universal e assistiva para desenvolver e implementar designs verdadeiramente utilizáveis universalmente (Mace, 1998, s/p, tradução nossa).

Tornar executável e de fácil acesso tudo que possa incluir pessoas antes excluídas é uma missão, à qual professores/as vêm se dedicando, talvez mesmo antes desta função ser percebida como profissão. A docência responsável traz implícita a tarefa de enxergar as potências das pessoas, esta faina move educadores há séculos! E, portanto, a conclamação feita também aos

educadores, por Mace (1998), neste excerto, tem profunda importância e, por isso, para marcar seu tópico, destaca-se que a terminologia por ele apontada distingue tecnologias em três tipos: a Assistiva – concebida para dar suporte de acesso como apoio para o corpo permanecer em posição para escrita, interpretação em linguagem de sinais, lentes de aumento etc.; a Universal – concebida para que um dado lugar ou conhecimento seja acessível ao maior número de pessoas como uma aula com recursos auditivos, visuais, sensoriais e textuais para dar acesso ao mesmo conteúdo, além de uma rampa para todos ao invés de escada e rampa, etc.; a Sem barreiras – concebida para não “barrar acesso” e, nesse caso, a priori, é importante apontar alguns tipos de barreiras existentes, para se que as elimine desde a proposta, como atitudinais, de transporte, arquitetônicas, de informação ou comunicação.

As nomenclaturas são um tópico importante e precisam ser consideradas como facilitadoras dos processos e não como barreiras ou mesmo elementos que desviem a atenção do atendimento. Esta é, portanto, uma observação importante para que não percamos grandes profissionais para longas discussões teóricas e lhes falte tempo de entrega à prática, nas salas de aula em funcionamento constante. Então, a título de destaque desta questão, um apontamento importante é que onde criaram o termo Desenho Universal para a Aprendizagem, definem-no hoje da seguinte forma: “uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em insights científicos sobre como os humanos aprendem” (CAST, 2023). O que simplifica e aponta objetivamente a que veio essa proposta, que se está entendendo, nesse caso, tratar-se de uma mudança paradigmática⁵¹. E há algo que, em uma conversa sobre o tema, entre diferentes pessoas que o estudaram, é que ele pode ser polêmico, já que é esse termo que o define: uns dizem ser

⁵¹ A noção de 'paradigma' é bem elucidada por Platão quando no diálogo 'Parmênides', apresenta paradigmas (no original: παραδείγματα - paradeigmata) assim: "São como padrões estabelecidos na natureza e outras coisas assemelham-se a eles e são semelhanças; e essa participação das formas é, por outras coisas, simplesmente estar modelado nelas." (Platão em Parmênides, 132d). Mais recentemente o epistemólogo estadunidense, Thomas Kuhn estabeleceu como paradigmáticas "as realizações científicas que geram modelos que, por períodos mais ou menos longos e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados" (apud: Laskowski, e Tozzini, Daniel. Filosofia da ciência de Thomas Kuhn: conceitos de racionalidade científica. Editora Atlas S.A, 2000). No contexto deste texto, a ideia de mudança paradigmática é invocada para dizer que é preciso modificar as estruturas sociais que sustentam a educação para que, dentre outras transformações, aponte que se olhe as diferenças humanas com foco nas potencialidades e busque-se desenvolvimento constante e para todos e cada um. Exige novos posicionamentos estruturais, há que, portanto, se mexer nos paradigmas básicos para ir rumo a mudanças favoráveis.

“um currículo”, outros dizem ser “uma abordagem”, outros dizem ser “um paradigma” e, no laboratório onde o conceito foi criado, chamam-no “uma estrutura”. O empenho neste estudo é para destacar o aspecto relacional e procedimental envolvido na proposta, seja qual for a nomeação.

Cabe, a partir de agora, situar historicamente o objeto de análise. Pois bem, em uma apresentação em seu site, *UDL project*, Stephanie Aho (2013) aponta que as primeiras ideias de Desenho Universal para Aprendizagem começaram a ser gestadas nos anos de 1950, em diferentes situações, na Europa, no Japão e nos Estados Unidos. Embora na realização desta pesquisa não se tenha encontrado estas referências, nem naquele período, nem nos dois primeiros locais, conclui-se que, de fato, estas ideias que buscam universalizar o ensino, podem ter acontecido ainda antes que se cunhasse o termo, que aparece nos estudos em diversas referências, oriundas de pesquisas realizadas nos Estados Unidos em período posterior (1998) e, em função disto, neste estudo, considerar-se-á que a nomeação do conceito coincide também com o nascimento, já que toda a sistemática de fundamentação teórica e sua aplicação só têm início a partir daí.

Na obra-referência para o DUA: *Universal Design for Learning: theory and practice*, ainda sem tradução para o português, cujo título quer dizer "Desenho Universal para Aprendizagem: teoria e prática", os autores, todos co-criadores do CAST, afirmam que:

Anunciamos que havíamos passado por uma mudança copernicana⁵² em direção a uma nova posição [...] Com os recursos de rápida expansão de conteúdo digital, ferramentas e redes, vemos a possibilidade de conceber, projetar e entregar um currículo que acomodará as necessidades de alunos amplamente variadas. Essencialmente, isso transferirá o fardo do ajuste dos alunos para os materiais e métodos que eles encontram na sala de aula. O DUA desafiou um dogma central da educação tradicional: que o currículo estava e deve estar no centro da experiência de aprendizagem. Essa convicção baseava-se amplamente no fato de que os meios de ensino predominantes, como livros e planilhas impressas, eram fixos e inflexíveis; qualquer pessoa que não pudesse aprender com o currículo dado foi rotulada como "deficiente", de "desempenho insuficiente" ou encaminhado para "reprovação". O currículo definia o aluno. Como escrevemos em outro lugar, "Sem

⁵² No parágrafo anterior estava escrito: "Em 1530, o astrônomo polonês Nicolau Copérnico terminou de esboçar sua teoria de que o Sol, e não a Terra, ficava no centro do universo. Ele divulgou sua ideia para amigos e colegas, avaliando suas opiniões e recolhendo seus retornos. Eles o encorajaram a publicar seu trabalho, mas ele resistiu. Ele relutava, dizia ele, em correr o risco de ser desprezado "por causa da novidade e incompreensibilidade de suas teses". Ele só publicou seu trabalho pouco antes de sua morte, em 1543. Ele tinha bons motivos para se preocupar. Copérnico sabia que sua teoria revolucionária não apenas a astronomia, mas a sociedade ocidental em geral e que a resistência a suas ideias - de outros cientistas, da Igreja, dos governos, das próprias pessoas - seria feroz. Ele provavelmente sabia também que, embora pudesse levar anos para sua teoria ser adotada, a compreensão do homem sobre o mundo mudaria para sempre." (Rose; Meyer; Gordon; 2014. p.68. Tradução nossa.)

alternativas claras, os alunos (e professores) tiveram que aprender a se adaptar aos limites impostos. As salas de aula se tornaram centradas nos livros em vez de nos alunos, porque os alunos, em vez de seus livros, pareciam mais adaptáveis, flexíveis e maleáveis (Rose; Meyer; Gordon, 2014, p. 68, tradução nossa).

Constatou-se que parte desse dilema envolvendo o DUA coincide justamente com a noção de Ron Mace (1998), no trecho mencionado anteriormente, em que o “rótulo do deficiente” se aplica ou poderá se aplicar a todos: é importante considerar esta perspectiva para olhar este fato. Mas não se esquivará, nesse caso, de apontar que, ainda no presente, há uma predominância da ênfase em cumprir os currículos, sendo nítida a sobreposição de valor destes em relação a todas as pessoas, mesmo as que encontram pouca ou nenhuma barreira. Assim, “os currículos” parecem se apresentar quase como “concorrentes”, na disputa por assumir uma importância dentro da escola maior do que “as pessoas” que vivem o acontecimento educativo. Na proposição do DUA, as pessoas são o ponto de partida para que o resultado da experiência de aprendizagem confira protagonismo aos sujeitos e o esforço educativo os tenha como prioridade, o que contribui para a máxima eficácia da educação que se quer oferecer.

3.3. Aplicando DUA na aprendizagem

O conjunto-embrião de ações, ideias, parcerias e aplicações educativas do DUA foram criadas por alguns professores e profissionais de saúde que atuavam no Hospital Infantil em North Shore, Salem, Massachussets, nos anos 1980. Ali, ações para ajudar crianças hospitalizadas foram direcionando o que então já vinha se constituindo no que chamaram CAST (Center for Applied Special Technology – em português: Centro de Aplicação de Tecnologia Especial) que segue sendo a maior referência em volume e profundidade de abordagem de estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem.

Na figura 2, vê-se a localização do CAST – hoje nomeado apenas pela sigla como solicitam em sua página na internet – de Boston para o mundo. Toda pesquisa que conseguimos acessar e que menciona o DUA situa-se neste lugar onde também se deu o nascimento desta ideia. Observa-se também que desse

centro saem, para o mundo, significativas contribuições no sentido de compreender melhor a proposição e de aplicá-la com maior eficácia.

Figura 2- Localização do CAST: Boston-Massachussets-EUA.



Fonte: Imagem básica do banco de dados de acesso livre do site: <https://24slides.com/templates>, com títulos e apontamento organizados para este texto pela autora.

#PraCegoVER - Na figura, vemos dois mapas em um retângulo dividido ao meio, do lado esquerdo, em cinza, sobre fundo preto, que nos apresenta o mapa-múndi com apenas os Estados Unidos da América colorido de azul, situado na América do Norte, no canto superior esquerdo do mapa. Acima disto, há um círculo dentro do qual conseguimos ver parte da bandeira daquele país e ao lado uma moldura com o título escrito em branco “Estados Unidos no mundo”. Do lado direito, sobre fundo branco, o mapa dos Estados Unidos em azul com as fronteiras de estados traçadas em branco e há uma seta apontando para o canto superior direito do mapa, onde fica Boston, no estado de Massachusetts. Acima destes elementos, está escrito de preto sobre o fundo branco, o título “Apontamento para Boston”, que marca no mapa a área onde fica o CAST, situada no extremo nordeste daquele país. E é assim que se apresentam os mapas na Figura 2,

O CAST tem uma história que começa a ser contada em 1984, época em que houve um período muito promissor “em tecnologia e em educação associadas” na realidade estadunidense, conforme destaca o histórico no site da instituição. Neste mesmo ano, alguns pesquisadores que trabalhavam juntos no hospital se reuniram para conversar sobre um aspecto referente às crianças internadas por longo período e, portanto, afastadas da escola. Além disso, algumas questões ligadas à hospitalização e condições específicas de cada paciente oferecia àquelas crianças limitações físicas que lhes prejudicavam em decorrência do “formato de escola” que se praticava até então.

Assim, em um encontro informal entre cinco profissionais daquele hospital em uma pizzeria, eles decidiram que criariam um centro para trabalhar com tecnologias especiais para aprendizagem. A seguir, iniciaram os trabalhos no próprio hospital e, já em 1985, ocorre uma associação entre estes

pesquisadores e os pesquisadores da Apple Computer⁵³, que estavam criando novos computadores, agora mais adaptados às necessidades do usuário, de modo a buscar “soluções facilitantes” de uso, o que acabava por facilitar também a vida das pessoas com deficiência, que acessariam mais facilmente as tecnologias que oferecessem uso mais intuitivo, com auxílio dos profissionais que já pensavam em adaptações necessárias para aprendizagem.

Os próximos anos se seguiram com parcerias entre esses pesquisadores, muitos dos quais eram professores da Harvard School of Education, a Escola de Educação da Universidade de Harvard, e muitos estudos já vinham sendo aplicados em salas de aula, por meio dos alunos da universidade e por profissionais da educação em exercício que passavam por este laboratório de aplicação de tecnologias e aprendizagem. Nesse período, o laboratório ganhava, vez ou outra, ajudas financeiras que permitiam que levassem projetos específicos à frente. No ano de 1990, quando o CAST já ajudava pesquisadores a lançar programas de serviços que tornassem mais fácil o uso de computadores, aconteceu nos Estados Unidos o ato educacional, com abrangência nacional das pessoas com deficiência.

Depois, em 1992, esse grupo de estudiosos participaram de um projeto municipal que buscava equidade em todas as escolas públicas de Boston, apresentando um modelo para inclusão de estudantes com deficiência de aprendizagem conseguindo, desta vez, atender muitos estudantes, o que naquela ocasião a questão era acessibilizar. Em 1994, o CAST recebeu sua primeira verba federal para desenvolver um software para os professores legendarem vídeos para alunos surdos ou com deficiência auditiva e, pela primeira vez, o CAST compartilha sua mensagem em um fórum nacional de política. Naquele mesmo ano, lançou-se o primeiro site da instituição em que, desde então, congregam professores e pesquisadores em língua inglesa que se interessem pelo assunto.

Em 1995, começa-se a articular o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem em apresentações faladas e Anne Meyer, uma das criadoras do CAST e coautora do “livro que inaugura o termo”, recebe a medalha de honra da

⁵³ Empresa multinacional estadunidense focada em desenvolvimento de tecnologias avançadas de uso facilitado.

Associação Nacional Americana de Ciências Sociais pelo trabalho com o DUA. Nos anos seguintes, seguem as participações em conselhos nacionais estadunidenses, que trabalham com educação e cuidados para crianças em situações diversas e específicas com o desenvolvimento da ideia do DUA, buscando apoiar aplicação prática para professores. No ano 2000, o CAST recebe o prêmio Ronald Mace de Design-Século XXI, ganhando, com isso, um milhão de dólares para o desenvolvimento de um trabalho de serviços para distribuição de material curricular acessível (CAST, 2022).

Nos primeiros anos do século XXI, o trabalho com o desenvolvimento do DUA vai se formatando e, em 2003, o CAST estabelece sua sede (Figura 2), o que facilitou o trabalho colaborativo, em um escritório organizado para atender às demandas da equipe e dos trabalhos com preparação de tecnologias assistivas. Em função desse movimento, alguns fundos federais foram destinados ao desenvolvimento de pesquisa para a aplicação e o desenvolvimento de software, além da formação de professores. Os aperfeiçoamentos da noção de DUA foram acontecendo para dar apoio aos professores, os aplicadores da ideia na prática.

O desenvolvimento dos trabalhos são, ano a ano, pontuados e detalhados no site do CAST, de onde se buscou as referências para esta apresentação histórica da instituição e permitem vislumbrar o desenvolvimento de ferramentas de trabalho pedagógico para serem utilizadas de maneira prática em salas de aula. Além de ter sido autor na proposição do DUA, o CAST foi indicado pela legislação⁵⁴, conforme solicitado pelo governo daquele país, de modo que o conceito tenha sido definido assim:

Desenho Universal para Aprendizagem significa uma estrutura cientificamente válida para orientar a prática educacional que: (A) fornece flexibilidade nas formas como as informações são apresentadas, nas formas como os alunos respondem ou demonstram conhecimentos e habilidades, e nas formas como os alunos são engajados; e (B) reduz as barreiras na instrução, oferece acomodações, suporte e desafios apropriados e mantém altas expectativas de desempenho para todos os alunos, incluindo alunos com deficiências e alunos com proficiência limitada em inglês". (Lei de Oportunidade de Ensino Superior de 2008)⁵⁵

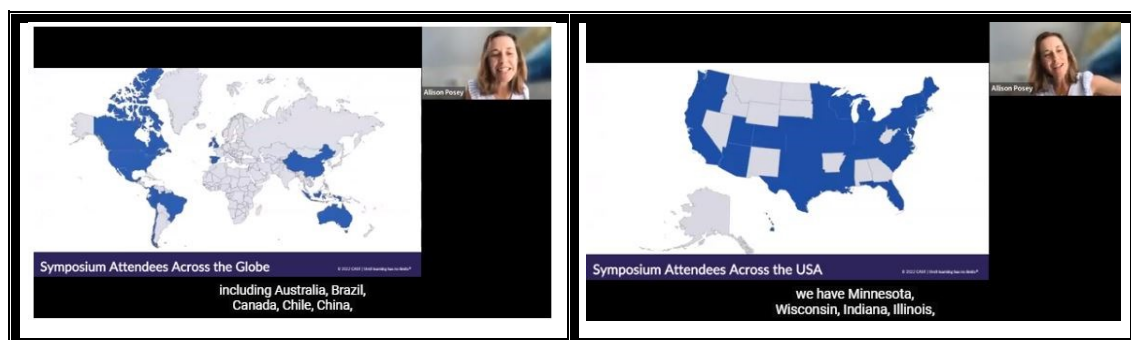
⁵⁴ Pode-se ler trechos da legislação estadunidense de cuja construção participaram ativamente pesquisadores do CAST no site da instituição, em: <https://www.cast.org/impact/udl-public-policy>

⁵⁵ Tradução nossa a partir de citação apresentada na página virtual do CAST, na sessão "DUA nas Políticas Públicas".

Em 2010, um dos fundadores do CAST, o professor David Rose foi convidado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos para ajudar a escrever o Plano Nacional de Tecnologia Educacional, o que deu força aos princípios do DUA. Com o passar dos anos, essas guias seguiram sendo aperfeiçoadas e disponibilizadas gratuitamente no site, além de outras ferramentas e orientações para adequação de material que se tornassem acessível. Muitos trabalhos em diferentes frentes são lançados pelo CAST, alguns deles trabalharam com direcionamentos para políticas que considerassem o DUA.

É uma trajetória a se considerar e é detalhada no próprio site da instituição, no qual também podemos encontrar histórico e referência das parcerias que o centro de pesquisa foi fazendo ao longo do tempo, principalmente aquelas aplicadas em seu país. Cabe considerar que há leis que apontam o DUA para aplicação nas escolas e estas leis atingem desde a primeira infância até a educação superior. Cabe também considerar que o desenvolvimento das atividades em aplicação de DUA hoje parecem priorizadas naquele contexto nacional. Em função do próprio andamento das pesquisas e do escopo da abordagem historicamente já contemplado na abordagem do laboratório, até julho de 2022, data em que ocorreu o 8º Simposio-DUA-CAST e no qual foram coletados os dados da Figura 3, podemos perceber uma intensificação no trabalho com a formação de professores, uma vez que ela apresenta mapas que mostram os pesquisadores do mundo reunidos em torno do assunto naquele congresso e expressos no painel de abertura apresentado por Alison Poisey.

Figura 3 – Estudiosos de DUA **reunidos** no maior congresso mundial sobre o tema.



Fonte: Capturas de tela, feitas pela autora, na abertura do 8º simpósio DUA do CAST, em 2022.

#PracegoVer – a descrição desta imagem dupla, representando captura de tela em dois momentos, apresenta, no primeiro quadro o mapa mundi em cinza sobre fundo branco com destaques azuis sobre os

países que tem representantes no congresso. À direita, aparece o mapa dos Estados Unidos com o mesmo padrão de cores, com destaque sobre os estados participantes, cujos nomes estão melhor descrito no corpo do texto. Ambos os quadros, emoldurados por fundo preto, têm um pequeno quadro no canto superior esquerdo com o rosto de uma mulher sorridente, de cabelos loiros à altura dos ombros com uma blusa sem mangas branca, em frente a um fundo neutro branco. Assim é a figura 3.

A Figura 3 quantifica áreas de pesquisa sobre o DUA a título de ilustração, pois de fato este congresso não conseguiria reunir todos os interessados no tema, uma vez que há um custo de participação e todo o conteúdo é trabalhado em língua inglesa. Duas pesquisadoras⁵⁶ do GPEGPSHI, grupo de estudo do Instituto de Geografia no interior do qual esta pesquisa foi se constituindo, foram as únicas representantes brasileiras no congresso, fazendo o Brasil figurar colorido no mapa A. Além destas, havia pesquisadores estrangeiros da Austrália, Espanha, Indonésia, China, Chile, Reino Unido, México, Peru, Equador e Colômbia.

Em relação ao mapa B observa-se que em 11 estados estadunidenses não foram apresentadas atividades nesta ocasião, o que nos mostra que apesar de a proposta já estar figurando na legislação do país, ainda não é uma unanimidade ou pelo menos um tema de grande difusão em todos os estados (são 50 ao todo), mas não estavam presentes representantes de: Montana, Dakota do Norte, Dakota do Sul, Idaho, Wyoming, Nevada, Novo México, Alabama, Georgia, Arkansas e Virgínia Ocidental.

3.4. Preceitos da aplicação

Um rápido olhar para a escola e se percebe que, em geral, o cenário mudou pouco ao longo dos anos, com exceção de escolas com proposta de quebrar com o ainda reinante modelo tradicional que talvez se pudesse chamar “modelo padrão”. As carteiras enfileiradas, o uso de cartilhas, situações nas quais os currículos imperam nos cronogramas e nas tentativas de abordagem cognitiva, na padronização de formas de avaliar e ensinar. Torna-se fácil perceber uma

⁵⁶ As professoras Paula Lopes Miranda e Raquel Neves Matos Carvalho, autora desta tese, apresentaram um trabalho cujo título seria em português: "A perspectiva inclusiva na prática docente brasileira: vozes de professores aprendendo sobre DUA", em que apresentaram a importância do que chamaram “corações inclusivos” na execução de uma prática docente inclusiva, destacando que, na realidade brasileira, isto é fato em muitos lugares, há muito tempo, de acordo com o que aplicam professores e professoras, Brasil afora, já que os trabalhos neste evento precisavam focar “vozes de aprendizes”. A apresentação ainda pode ser acessada ‘na nuvem’, em um banco de dados do google, no link:

https://docs.google.com/document/d/1rqoQbl2Fq7b67wO4lY_YTnlm9TFzq-ZlHyp7AhW0c/edit?usp=sharing

tendência de homogeneização, com os currículos impostos, de modo que têm sucesso aqueles e aquelas que conseguirem se encaixar ou se adaptar a eles. E algo que se consegue observar, quando se propõe pensar a variabilidade existente entre os seres humanos agrupados em uma sala de aula, é que como o currículo é centralizado na experiência de aprendizagem (escolar ou não) e, nesse sentido, nota-se que vai ser possível acessar somente uma pequena parte dos alunos atendidos.

Em uma proposição que se pretenda educativa, que prime pelo desenvolvimento cognitivo dos sujeitos aprendentes, é necessário que se parta da variabilidade entre as pessoas, da multiplicidade de inteligências reunidas para, em seguida, começar a planejar a situação educativa de forma a deixar, ao alcance de todos e de cada um, a aprendizagem que se quer oferecer, fornecendo, assim, suportes quando o formato puder se interpor como barreira entre o/a estudante e o conhecimento que se quer oferecer. As possibilidades de olhar o Outro respeitosamente e lhe prover, como docente, a chance de acessar, como discente, o conhecimento oferecido são, há muito, exploradas por professores e professoras, independente da proposição do DUA.

Sem se esquivar da ideia de que cada um representa sua própria complexidade e por consequência seu jeito próprio de alcançar o maior/melhor desempenho possível que, por sua vez, também é particular, precisa-se retomar a noção de sala de aula. Pois lá, enturmadas, estão crianças com suas peculiaridades, resultantes das interações e da percepção destas com suas vivências, bem como das deduções a partir delas e tudo isso configura o universo do trabalho docente. O que se pode inferir de cada indivíduo ao qual ainda se acrescentam características e particularidades psicológicas, inseridos em um grupo, é que todos variamos em diversos sentidos e assim também são os/as estudantes. Está dada a ideia de variabilidades e por conseguinte a necessidade de considerá-las para pensar a docência.

Rose e Meyer (2014) destacam o termo “Variabilidade” como aquilo que os professores precisam observar no agrupamento dos alunos com os quais trabalharão. Isto determina o primeiro passo de uma ação que utilize o DUA, pois permite ao gestor da situação ofertar o conhecimento pretendido em variados formatos.

Importante então apresentar como a noção de Variabilidade é expressa nos estudos do DUA, a fim de melhor delinear a percepção deste que é um ponto de partida de qualquer situação que busque aplicar sua proposição. Para isso, trazemos a colaboração da irlandesa Margaret Flood (2021, p. 3), que pertinentemente destaca: “para os professores, o medo pode ser de como projetar para a variabilidade de uma turma de até 30 alunos”, no entanto, segue apontando que as diretrizes do DUA colaboram para apresentar ao professor as estruturas neurológicas de aprendizagem que permitem projetar a aula contemplando as diferenças humanas presentes no alunado.

A variabilidade reconhece não apenas a diversidade em um grupo de alunos, mas também a variabilidade dentro de cada aluno. Considera o “perfil irregular” como uma forma mais abrangente de identificar uma visão holística dos pontos fortes dos nossos alunos e das áreas de apoio. Esta abordagem de perfil irregular à variabilidade presta atenção ao contexto e ao ambiente que facilita o design intencional para remover barreiras à aprendizagem (FLOOD, 2021, p. 1; tradução nossa).

Percebe como esta ideia combina com a Escola Inclusiva? A variabilidade é precisamente aquilo que se vê quando se olha para os agrupamentos humanos considerando os sujeitos que os compõem. Estabelecer uma média na qual sequer haja dualidade, na qual o que se vê é multiplicidade, seria de fato uma missão impossível; por isso o DUA começa por mapear a variabilidade, de modo que olha este “contorno irregular” que forma os coletivos e busca contemplar este, aquele e aquele outro também, observando cuidadosamente um compromisso de sempre buscar aumentar um pouco o desempenho de cada aluno através de seu contato com o conteúdo.

O DUA incentiva deixar de pensar em nossos alunos e concepção da aula em termos de capacidade e deficiência, para pensar em termos desta variabilidade. Através desta mentalidade DUA, os alunos não são rotulados pela sua deficiência, origem social, gênero, raça, e assim por diante. Não é “apenas para” o aluno com necessidades educativas especiais: é para todos os alunos (FLOOD, 2021, p. 3; tradução nossa).

A luta contra os rótulos é uma importante missão de qualquer esforço que se pretenda educativo, que se proponha respeitoso e construa Escolas Inclusivas de fato. Ao destacar aspectos da teoria cognitiva que considera que as formas humanas de pensar e interagir com os conhecimentos são diversas, pode-se ver que aponta observações pertinentes às escolas e contribui com isso a percepção apontada pelo DUA, de que é profundamente importante que se

parta do ponto de observação da diversidade de aprendizagem que pode ser encontrada num coletivo de aprendentes reunidos, assim tem-se a chance de abarcar às diferentes pessoas envolvidas no processo de aprender e ensinar.

Foi por focar nas diferenças que as pessoas apresentam no aprender que o DUA foi se constituindo como esta abordagem inclusiva de educação que busca quebrar barreiras e segue, por considerar de antemão, os alunos que precisam de ajuda. Com o tempo e ainda no hospital, desde os primeiros *insights* dos criadores do termo para alunos com dificuldades e aproveitando, como já se disse, o então advento de tecnologias mais intuitivas que a empresa Apple desenvolvia naquele momento cuja pretensão era criar dispositivos que fossem de fácil manuseio e compreensão para todo usuário, o DUA foi ganhando terreno no campo da educação formal, como confirma este trecho da “obra de destaque”:

No início da década de 1990, mudamos nossa abordagem para lidar com as deficiências das escolas e não dos alunos. Posteriormente, cunhamos um nome para essa nova abordagem: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA baseou-se na pesquisa em neurociência e educação e alavancou a flexibilidade da tecnologia digital para projetar ambientes de aprendizagem que, desde o início, ofereceram opções para as diversas necessidades do aluno. Essa abordagem se popularizou quando outros também reconheceram a necessidade de tornar a educação mais responsiva às diferenças dos alunos e queriam garantir que os benefícios da educação fossem distribuídos de forma mais equitativa e eficaz. Nosso trabalho inicial culminou na publicação, em 2002, de “Ensinando todos os estudantes na era digital: Desenho Universal para a Aprendizagem”, a primeira grande explicação dos conceitos do DUA” (Meyer, Rose e Gordon, 2014, p. 14, tradução nossa).

Esta visão de que é “onde se gesta” a educação que se deve transformá-la faz muito sentido, pois é dali que podem surgir mudanças duradouras e eficazes. No entanto, há questionamentos sobre a prática que precisam ser engendrados e ainda pensando os currículos sobre os quais aponta-se a questão da fragmentação, segue-se na mesma obra:

Claro, a criança e o currículo são apenas dois limites definíveis sobre o que é realmente um processo ou interação. Ou seja, o sucesso ocorre quando a “criança” e o “currículo” interagem com sucesso - isso exigirá que a criança e o currículo estejam sempre se aprimorando um em relação ao outro (Meyer; Rose e Gordon, 2014, p. 14, tradução nossa).

O projeto e a implementação de currículos bem pensados são essenciais para o ensino e a aprendizagem eficazes e o projeto universal de aprendizagem fornece uma estrutura para isso. No entanto, a especialização não é um estado de chegada – é um estado de devir. Os educadores também são alunos que refletem, refinam e aprimoram sua prática. Todo ensino eficaz é tanto ciência quanto arte, exigindo que

os profissionais aceitem algumas tentativas e erros e se comprometam com a prática de reflexão e revisão conforme necessário (Meyer; Rose e Gordon, 2014, p. 83, tradução nossa).

[...] Com o aluno no centro, o currículo é agora definido, ou rotulado, pela forma como pode apoiar e acomodar adequadamente a diversidade e variabilidade dos alunos. Um currículo "bem-sucedido" ou "rigoroso" oferece oportunidades genuínas de aprendizagem para todos. É responsivo e ágil o suficiente para se ajustar às necessidades e interesses de todos os usuários, incluindo alunos, professores e membros do sistema educacional mais amplo (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 68, tradução nossa).

Antes de seguir “costurando” essas ideias, é importante que se deixe clara a razão pela qual estes trechos distantes entre si foram colocados desta forma de modo a servir às reflexões neste texto. Assim, trechos da mesma obra, mas que estão dispostos em uma sequência de paginação que pode suscitar dúvidas e que, por isso, faz-se necessário entender que a proposição neste caso é perceber que a relação professor-aluno-curriculo importa. Os trechos apresentados acima elucidam um raciocínio para o qual é preciso deixarmos esclarecidos os termos, por exemplo: o aprendiz é denominado criança, pois espera-se que o primeiro movimento “frente a” um currículo na vida seria na educação básica, em geral frequentado por pessoas na infância. Já a noção de currículo será simplificada definida como “conjunto de temas e métodos que devem ser oferecidos na formação formal do aprendiz” (ainda que seja um elemento auto ofertado, muito presente na rotina de autodidatas).

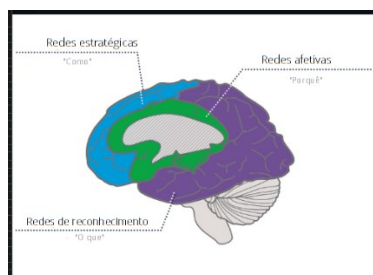
Assim, primeiro passa-se pela noção da necessidade de “haver uma flexibilidade entre” a criança e aquilo que ela vai aprender, os temas de estudo, também considerando a forma com a qual ela irá acessá-los, o que é um ponto de partida fundamental. Em seguida, a proposição dos currículos serem bem pensadas é importante, pois se se considerar apenas a primeira impressão da criança regulando o currículo, corre-se um risco muito grande de ficarem negligenciados importantes aspectos da cognição. Na possibilidade de escolha total da criança, faltará invariavelmente algumas das coisas mais importantes no seu desenvolvimento, por isso precisa-se definir elementos a respeito disso.

A/O(s) profissional(is) trabalhando com a educação das crianças são outro tópico importante para o foco desta reflexão, mas desta vez o protagonismo está não só na cena educativa, mas no preparo, na execução e na avaliação dela, já que é do aprendiz que se trata e não do que será aprendido como era

comum antes de considerar a variabilidade humana. Com currículos flexíveis e pensados para atender a variabilidade das formas de aprender, tem-se uma proposição educativa com maiores chances de ser universal, universalizante e para todos.

Para compreender melhor o que está sendo proposto, parece especialmente importante observar as diretrizes de destaque na exposição do CAST para aplicação do DUA. E há sempre, no material de divulgação da entidade, a representação do cérebro humano em uma imagem e/ou algumas imagens derivadas daquela que se fazem presentes no material impresso e digital que remetem à neurociência (que é indissociável da psicologia da cognição). Isto porque os propositores deste paradigma enfatizam três redes cerebrais que desempenham papel central na aprendizagem humana, denominadas redes: afetiva, de reconhecimento e estratégica. Agrupadas na figura 4:

Figura 4 – As redes neurais de aprendizagem.



Fonte: Imagem do CAST com tradução e montagem nossa, para este trabalho.

#PraCegoVer - Na figura acima, vemos o desenho de uma silhueta do cérebro com três diferentes áreas coloridas e apontadas da seguinte forma: na região frontal, colorida de azul, vemos uma seta que aponta para o canto superior esquerdo onde há os dizeres “Redes estratégicas” em destaque e abaixo em letra menor “como” (entre aspas); a seguir vemos a parte traseira do cérebro colorida de roxo e apontada para a parte inferior esquerda a inscrição “Redes de reconhecimento”, na qual lemos abaixo “o que” (entre aspas) e, por fim, a região central, circundada por um colorido verde cujo apontamento vai para o canto superior direito com as palavras “Redes afetivas”, com o termo “por que” abaixo e entre aspas. Esta é uma imagem, utilizada pelo CAST, para apresentar as redes neurais de aprendizagem.

A primeira rede mencionada, a afetiva, determina como os alunos monitoram o ambiente interno e externo para definir prioridades, rede esta que se usa para motivar e engajar a aprendizagem e o comportamento; já a rede de reconhecimento é responsável por como os alunos percebem e recebem a informação no ambiente e a transformam em conhecimento utilizável, pois, ao considerá-la, pode-se regular com maior responsabilidade o ensinamento pretendido e, por fim, a rede estratégica que vai influir sobre como os alunos planejam, organizam e iniciam ações intencionais no ambiente.

A imagem também é um elemento cognitivo potente, posto que uma parte dos tipos humanos de pensamento fazem melhores associações informativas se puderem contar com diferentes suportes informacionais – como o são, diferente e complementarmente: texto e imagem, conforme aqui experimentou-se agora. Esta referência de imagem específica, que se segue explorando, expressa as regiões cerebrais associadas aos elementos identificatórios de algumas das funções envolvidas no processo de aprendizagem, ajudam a destacar quais áreas são atuantes em cada momento da aplicação didático pedagógica.

Os momentos de planejamento, execução e avaliação de uma aula, ou de um conjunto de aulas que elucidem dado tema, são importantes, mas há que se destacarem as funções afetivo-rationais que serão acionadas. A ordem pode variar em diferentes situações e, mesmo para situações coincidentes, garantindo que pessoas diferentes serão igualmente atendidas. Na proposição técnica de apresentar este paradigma, o CAST demonstra que cada uma dessas redes tende a ser “especialmente distinguível” no cérebro, embora deva ser observado que todas as redes trabalham juntas. Como observado, concentram-se nesse modelo simplificado do cérebro para destacar o que é relevante para a *aprendizagem* e tenta entender e planejar para a variabilidade do grupo, considerando as individualidades dos alunos.

Tabela 3: Aspectos das diretrizes DUA

Redes afetivas	Redes estratégicas	Redes de reconhecimento
O PORQUÊ DA APRENDIZAGEM	O COMO DA APRENDIZAGEM	O QUÊ DA APRENDIZAGEM
ENGAJAMENTO	AÇÃO E EXPRESSÃO	REPRESENTAÇÃO
-Para aprendizes mais motivados e com propósito. -Estimular interesse e motivação para aprender.	-Para estratégia e direcionamento dos objetivos de aprendizagem. -Diferenciar os caminhos em que os estudantes podem expressar o que sabem.	-Para aprendizes engenhosos e conhecedores. -Apresentar informações e conteúdos de diferentes formas.

Fonte: CAST Inc, 2022 (tradução nossa).

#PraCegoVer – Nesta imagem, vemos três quadros com fundo branco, dentro dos quais organizou-se informações, que estão dispostas da seguinte forma: no primeiro espaço, lemos “Redes Afetivas” - O **porquê** da aprendizagem (a palavra “porquê” está em verde) – Engajamento – *Para aprendizes mais motivados e com propósito. *Estimular interesse e motivação para aprender”, este 1º quadro se refere à área central do cérebro, costumeiramente colorida de verde, referenciando-se à parte central do cérebro. Logo a seguir, referindo à área frontal do cérebro, colorida de azul, lemos “Redes estratégicas – O **como** da aprendizagem (a palavra “como” está em azul) – Ação e Expressão – *Para estratégia e direcionamento dos objetivos de aprendizagem. *Diferenciar os caminhos em que os estudantes podem expressar o que sabem” e no último quadro, referente à área traseira do cérebro colorida de roxo, lemos “Redes de reconhecimento – O **quê** da aprendizagem (a palavra “quê” está em roxo) – Representação – *Para alunos engenhosos e conhecedores - *Apresentar informações e conteúdos de diferentes formas.” Assim se apresenta a Tabela 3.

As “credenciais DUA”, que são: o Engajamento, a Ação e Expressão e a Representação, usualmente nomeadas junto às perguntas (porque, como e o que), que se busca responder em cada movimento da aprendizagem, permitem que se trace um método. Fácil de compreender e possível de aplicar em quaisquer situações que envolvam aprendizagem, as diretrizes DUA oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e, ao mesmo tempo, desafiadoras para todos, considerando que a cada credencial, o professor deve oferecer múltiplas formas de acesso para que pessoas dotadas de diferentes inteligências possam acessar facilmente a oferta. Então, veja-se separadamente cada uma dessas áreas e como se pode considerá-las ao pensar o trabalho educativo/escolar.

Figura 5– As redes cerebrais envolvidas nas diretrizes DUA, separadamente.



Fonte: CAST Inc.2022.

#PraCegoVer - Na imagem acima, vemos um retângulo de cor cinza e, em seu interior, há três círculos brancos quase formando um triângulo dentro. Dentro desses círculos há três silhuetas de cérebro com as três cores indicadas nas figuras anteriores, destacadas em cada uma delas: no círculo da base inferior esquerda, vemos uma moldura irregular na região central do cérebro, destacada de verde. No círculo que está no topo, a parte frontal está destacada de azul e, na base direita inferior, o círculo que tem a silhueta de cérebro com a região traseira destacada e colorida de roxo.

O primeiro, representado pela cor verde, emoldurando a região central do cérebro, responsável pelas conexões que envolvem afetividade, a credencial “porquê” se apresenta destacando o ENGAJAMENTO do aprendiz com o tema e, neste movimento, o condutor(a)/professor(a) oferece motivação e busca ativar o propósito de realizar/aprender o que se oferece.

O segundo, representada pelo azul, na região frontal do cérebro, a área que abrange o lobo frontal, setor responsável pela gestão de nossas capacidades estratégicas, que envolvem as tomadas de decisões, a credencial “como” destaca AÇÃO E EXPRESSÃO do aprendiz interagindo com o tema e,

neste movimento, o condutor(a)/professor(a) apresenta objetivos e redes estratégicas envolvidas na aprendizagem que se quer alcançar.

Por último, o terceiro, em roxo, mostra uma região que abrange os lobos: temporal, occipital e parietal, área do reconhecimento, da fixação de objetos apreendidos e onde localiza a credencial “o que”, quando se deve oferecer REPRESENTAÇÃO, que não é só para avaliar, embora também o faça, mas também para lidar com o “saber fazer”, o(a) condutor(a)/professor(a) foca nas formas de interação do aprendiz com o tema e explora, com uma multiplicidade de formas de representação, a variabilidade representativa presente no grupo de trabalho.

Diante do exposto, quando se percebe que todo o processo de aprendizagem passa pelas funções cerebrais, constata-se a importância de considerar os estudos neurocientíficos para seguir aprimorando a eficácia do trabalho docente, uma vez que o professor como mediador entre o estudante e o conhecimento pode aprimorar sua abordagem e criar atalhos de aprendizagem para aplicar nas situações pedagógicas das quais é o gestor.

Uma das revelações mais importantes que emergem da pesquisa do cérebro é que a noção de amplas categorias de alunos - inteligentes/não inteligentes, deficientes/não deficientes, regulares/não regulares - é uma simplificação grosseira que não reflete a realidade. Ao categorizar as pessoas dessa forma, colocamos um fardo indevido sobre os indivíduos para que se adaptem em toda a sua maravilhosa diversidade a ambientes de aprendizagem inflexíveis. Em vez disso, devemos esperar mais de nossos ambientes de aprendizagem. A principal dessas expectativas é que nossos ambientes de aprendizagem sejam projetados com um profundo entendimento e apreciação pela variabilidade individual. Essa é uma premissa fundamental do desenho universal para a aprendizagem e os sistemas educacionais feitos com os princípios DUA em mente (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 43, tradução nossa).

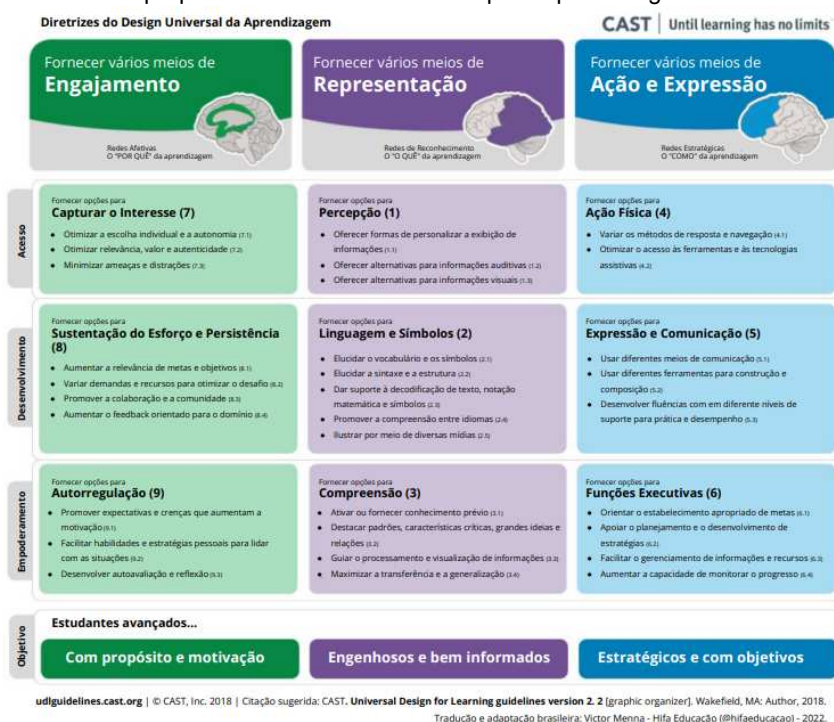
Tal premissa permite atender a todos os estudantes, mesmo que diferentes, agrupados. Este princípio fundamental: honrar a variabilidade de formas de pensamento, capacidade de aprofundamento e outras questões imanentes à variabilidade humana, presente em agrupamentos escolares, pode aterrorizar sistemas de ensino desprevenidos ou apegados demais a metodologias tradicionais.

De fato, junto a outras abordagens inclusivas, o DUA representa sem dúvida uma mudança paradigmática substancialmente relevante para um futuro

em que possamos dizer, enfim, que estamos conseguindo ser inclusivos. Um momento em que não haja pessoas que foram excluídas de um processo social, tal como estudar, apenas por ser quem é, por que sua condição única não era aceita, ou não sabiam lidar com ela naquele contexto. Este era o grande elemento presente em Mace (1998) quando introduziu o termo Desenho Universal, cujo propósito era todos fazerem parte, juntos. É sobre isso!

No método CAST para aplicação do DUA, os autores do livro referência no qual apresentam teoria e prática do DUA, sobre o qual já se falou anteriormente, delineiam os três princípios básicos desta abordagem, que ainda são continuamente desenvolvidos pela equipe em atividade na entidade hoje. Como já dito, sugere-se: primeiramente, que o professor forneça múltiplos meios de engajamento; em segundo lugar, que o professor forneça múltiplos meios de representação e, por fim, que ele permita múltiplas formas de expressão e ação. Observa-se, pois, que as chaves se encontram na multiplicidade de meios aos quais se abrem no processo educativo, mas, embora seja simples falar, não é nada simples aplicar e é por isso que o CAST tem sido uma importante referência no conhecimento que se vai construindo acerca do tema da inclusão das diferenças na escola comum.

Figura 6 – Referência para atividades que pretendam aplicar a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem.



Fonte: CAST – UDL guidelines. (Há uma versão deste em tamanho maior no anexo 1)

#PraCegoVer - A imagem acima mostra um quadro com muitas informações e, como se observa, é um quadro de três colunas cuja primeira coluna, em cor verde, apresenta a importância de o professor fornecer vários meios de engajamento; a coluna central é roxa e trata da importância de o professor fornecer vários meios de representação; e a terceira e última coluna é azul, em que trata de o professor fornecer vários meios de ação e expressão. Vemos, pois, novamente o desenho dos três cérebros e as linhas que se seguem nesta tabela tem como guias as palavras: “acesso”, na primeira linha, ‘desenvolvimento’, na segunda; ‘empoderamento’ na terceira e, na quarta, a palavra “objetivo”, cada uma delas traz informações relevantes que buscaremos apresentar. Lembrando que os tópicos estão numerados para sugerir uma sequência na aplicação.

A sequência numérica, então, mostra como tem funcionado melhor conduzir situações educativas comuns, em geral aplicadas em escolas, mas não se limitando ou se prendendo a elas. Assim, na figura 6, podemos ver desdobramentos dos três aspectos das diretrizes DUA, com o roteiro, desde o planejamento à finalização, ligados às três redes neurais a serem consideradas na montagem do trabalho pedagógico docente. Quando se vê a sequenciação numérica a ser seguida nessa tabela, pode-se observar que o atendimento universalizante é o objetivo, uma vez que, ao oferecer a multiplicidade, tem-se a condição de torná-lo acessível a mais pessoas. Assim, apresentam-se as diretrizes retratadas na figura 6 (chamado “organizador gráfico”):

As Diretrizes DUA não pretendem ser uma “receita”, mas um conjunto de sugestões que podem ser aplicadas para reduzir as barreiras e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. **Eles podem ser misturados e combinados de acordo com objetivos de aprendizagem específicos** e podem ser aplicados a contextos e áreas de conteúdo específicas. Em muitos casos, os educadores descobrem que já estão incorporando alguns aspectos dessas diretrizes em sua prática; no entanto, barreiras para o objetivo de aprendizagem ainda podem estar presentes. Vemos as Diretrizes como uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento de uma linguagem compartilhada na elaboração de objetivos, avaliações, métodos e materiais que levem a experiências de aprendizado acessíveis, significativas e desafiadoras para todos (CAST, 2018, s/p, grifos da autora, tradução nossa).

Desta forma, como a designação daqueles que criaram o termo é que este é um processo em construção e é fato que o CAST abre para discussão pública a renovação destas diretrizes, para quaisquer pessoas que acessem por meio da língua inglesa a iniciativa chamada “UDL Rising to Equity”⁵⁷. A citação acima mostra que se trata de uma forma de expressar a proposta inclusiva e que há uma consciência de que isto já é e já era feito por vários profissionais, mesmo

⁵⁷ Cuja tradução pode ser: “DUA subindo em equidade”, disponibilizado no site da instituição. Para colaborar, a pessoa interessada deve preencher um formulário cujas palavras introdutórias são: “DUA subindo em equidade: vamos ouvir você! Agradecemos seu interesse em colaborar conosco e manter-se atualizado sobre nosso progresso, enquanto iniciamos o processo de atualização das Diretrizes DUA do CAST para abordar de forma mais direta e explícita as barreiras sistêmicas. Por favor, preencha este breve formulário para que possamos nos manter conectados!”.

que não conhecessem o DUA, mas que tivessem, de alguma forma, a intenção de reduzir barreiras, aumentando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, pois sabe-se que muitas pessoas encontram barreiras ante a chance de estudar e que a maior exclusão no contexto social brasileiro ocorre por questões socioeconômicas.

Aqui no Brasil, a divulgação do DUA está no começo e ainda é uma prática que se encontra um pouco distante da realidade da prática coletiva nas escolas. E mesmo que não se tivesse passado pela situação de ter, como ministro da educação, um senhor que fizesse uma declaração pública dizendo que “estudantes com deficiência atrapalham”⁵⁸, incluir plenamente já não seria um processo simples, dado que é deveras complexo: não porque “dá trabalho” (porque dá, mas, convenha-se, tudo dá), mas sim porque é necessário capacitar os profissionais envolvidos para realizarem tal trabalho! E este seria o passo que se estaria dando, se as pessoas que ocupam o poder não estivessem começando a questionar o direito à “classe comum”⁵⁹ nas escolas do país, há tanto reivindicado por alguns cidadãos excluídos por anos deste direito.

Em várias iniciativas Brasil afora, segue-se tentando criar os degraus para sustentar os passos necessários para uma inclusão plena, tais como os da capacitação de profissionais que possam atuar na educação, olhando para o desenvolvimento do aprendizado de diferentes pessoas, com diferentes necessidades, de linguagem ou de vivências, que lhes permitam perceber aquilo que podem compreender para acessar o conhecimento construído pela sociedade da qual cada um, cada uma, tenha agora, futuramente ou nunca, alguma dificuldade de acesso, mas que todos fazem parte “coletivamente”.

⁵⁸ Sobre as declarações públicas feitas pelo ex-ministro da educação, Milton Ribeiro, no mês de agosto do ano de 2021, quando defendia a proposta do governo, o presidente em questão assinou um decreto em outubro de 2020, que versava sobre terem as escolas “inclusivas” que fornecerem “salas especiais” e separadas para os alunos com deficiência, o que foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, passando então a julgar o mérito do caso). O que não ficou sem debate e ocorreu no cenário histórico-social em que esta pesquisa se desenrolava. Noticiado por exemplo pela imprensa, como na reportagem intitulada: “Não queremos o inclusivismo”, diz Milton Ribeiro sobre crianças com deficiência nas escolas, de 24/08/21, publicada por Tays Martins, no Correio Brasileiro. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/08/4945545-nao-queremos-o-inclusivismo-diz-milton-ribeiro-sobre-criancas-com-deficiencia-nas-escolas.html> . Acesso em: 01/11/23

⁵⁹ O termo “classe comum” é utilizado na literatura especializada e na legislação para designar a sala de aula convencional com a maioria das crianças agrupadas em geral por série/ano. Isso a distingue da “classe especial”, que é o termo usado em geral para uma enturmação apenas de crianças com deficiências, mas também o ouvimos para designar a “sala de recursos” sobre a qual falaremos melhor a seguir e que apoia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na realidade escolar brasileira.

No Anexo 1, há o material que o CAST disponibiliza em português e tem grande importância para aplicadores DUA e, neste anexo, poderão ser acessados de forma que leitores digitais consigam realizar a leitura. Por representar um escopo grande de informações, não se encontra no corpo do texto, mas dá suporte justamente nesta parte aqui da tese e foi oportunamente inserida na área dos anexos para que se possa acessar informações de formas mais aprofundadas.

Nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil (Apêndice1), verifica-se também crescente interesse no DUA e ainda se verifica, em situações isoladas, seja em uma disciplina⁶⁰, seja na atuação deste ou aquele professor. Mas continua crescente.

Entende-se que uma percepção mais acurada do DUA só pode ser engendrada com a prática, pois envolve não só a aplicação de uma técnica de planejamento e execução de aulas e avaliações, mas também um nível de presença docente que seja capaz de emitir o máximo respeito e empenho para o desenvolvimento do discente, o que exige habilidade interpessoal um pouco mais apurada do que a que se precisa para as vivências sociais convencionais diversas, mesmo que a pessoa conviva com pessoas com deficiência, o olhar docente aqui é a força que encoraja e proporciona o caminhar.

É importante compreender ao menos um pouco o conceito de DUA, perceber a mudança paradigmática que este pressupõe e, também, inspirar professores-buscadores, que afinal são as pessoas que têm feito a diferença na realidade brasileira e, certamente noutros lugares do mundo onde não haja, ou haja pouca preocupação política em desenvolver a educação, aliás, é a estes “heróis da resistência” que se pretende prestar o serviço.

É preciso, também, chamar a atenção para um aspecto que tange à forma como as pessoas “vão de encontro a algo” e, nessa reflexão, não só a proposta paradigmática que o DUA representa como a forma essencialmente prática com que é abordada, com foco em oferecer condições para um alto desempenho cognitivo dos alunos, mas também como um jeito de lidar com a pesquisa, de

⁶⁰ Ou “matéria” como se costuma chamar, ou ainda “campo do conhecimento”. Como são os estudos específicos sobre aplicação em classes de matemática, geografia, elaboração de material didático, que podem ser encontrados em plataformas e repositórios de pesquisa brasileiros. Nestes contextos notamos algumas demonstrações de trabalhos aplicando os princípios do DUA na realização de suas atividades em situações ocorridas dentro das escolas brasileiras.

forma a aplicá-la diretamente nas salas de aula. Este ponto mostra mais uma distância que deve ser vencida, já que acontece de se ver a teoria cognitiva um pouco (quando não totalmente) ainda distante da prática cotidiana nas escolas. Chegar a uma abordagem com aplicação em escolas comuns inteiras parece distante, algo que demanda um aparato técnico e estrutural mais bem constituído do que costumeiramente se acessa no Brasil. Mas, de fato, é algo que costuma ser conquistado na boa vontade, antiga companheira dos melhores professores e professoras e que vêm colecionando, neste vasto país, histórias bem-sucedidas de situações de sala de aula.

Ações simples sobre como preparar uma aula fornecendo, sobre aquele assunto, materiais: visual, auditivo, sensorial e de escrita/leitura, para que os estudantes acessem o conhecimento de diferentes formas, o que já é um simples e interessante passo em consonância com DUA. Claro que o preparo prévio das atividades adequadas a cada estudante, dentro da capacidade de realização de cada um, visando ao seu desenvolvimento e considerando suas particularidades, é uma condição crucial para que se atenda a todos e minimizem-se as barreiras de acesso que cada um possa ter para acessar o conteúdo. Esta responsabilidade é individualmente do professor, mas é também de todo o sistema educacional brasileiro que precisa garantir condições materiais adequadas (salários dignos, tempo de preparo de aula remunerado, assim como formação continuada e infraestrutura).

Na sessão a seguir, demonstrar-se-á como se deram algumas das experiências DUA, aplicadas no bojo dos estudos desta pesquisa, em salas de aula reais, em aulas específicas. Este novo jeito de olhar para a aprendizagem que esta pesquisa faz, por demonstrar o DUA na prática. O protagonista é o jeito de fazer, as intencionalidades, a forma ou as formas de mediar o conhecimento aos sujeitos aprendentes.

4. APLICANDO DUA NUMA ESCOLA BRASILEIRA

Deveríamos passar menos tempo classificando as crianças e mais tempo ajudando-as a identificar as suas competências e dons naturais e cultivá-los. Há centenas e centenas de formas de ter sucesso e muitas, muitas habilidades diferentes que vão ajudar você a chegar lá. (Howard Gardner)⁶¹

O Desenho Universal para Aprendizagem é uma estrutura educativa que é pensada para o planejamento e a execução das experiências de aprendizagem dos estudantes, buscando atender, de maneira proativa e flexível, a necessidade de todos, porque percebe-se que há algumas barreiras impostas à aprendizagem de algumas pessoas, que se encontram na concepção do ambiente e/ou da proposta e não no aluno, assim é, com relação à proposta e à adaptação do ambiente, que busca-se transformar o acesso ao conhecimento escolar com esta abordagem.

A proposta DUA aponta observação da variabilidade, da flexibilização e multiplicidade na oferta do conhecimento, gera acessibilização aos alunos do objeto em estudo por meio de “andaimes” e suportes para aprendizagem. Como, por exemplo, a incorporação de tecnologias (assistivas ou não), que são importantes para muitos alunos que sem tais suportes estariam mais distantes da aprendizagem pretendida. Desta forma, agregando algumas experiências e noções didáticas construídas ao longo da história, o DUA reúne, em seu escopo de abordagem, elementos que possam tornar a aprendizagem acessível a todas as pessoas, independente das diferenças humanas que carreguem em si.

4.1. O cenário desta aplicação

Objetiva-se aqui apresentar a proposição do DUA aplicada em salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola que reúne alunos com e sem deficiências e com altas habilidades. As observações que levaram ao presente estudo, foram realizadas no fim do ano de 2023, no período escolar

⁶¹ GARDNER. Howard. **Beyond Wit and Grit: Rethinking the Keys to Success**. TEDxBeaconStreet, em 10/12/2015. [Além da inteligência e da coragem: repensando as chaves para o sucesso] disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfzrN2yMBaQ>

nomeado 4º bimestre, em uma escola privada, sem fins lucrativos, nomeada nesta pesquisa como Escola Tal (apresentada na 2ª seção), nos meses de outubro, novembro e uma parte de dezembro. Por uma questão de privacidade de todas as pessoas observadas durante esta pesquisa, serão propositalmente omitidos todos os dados identificatórios ou localizadores do estabelecimento observado. Foi neste campo que se desenrolou o estudo de caso, por meio de observação participante desta pesquisa.

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados. (YIN, 2001, p.116)

A pesquisadora desta tese foi professora em turmas inclusivas do Ensino Fundamental, anos finais, da Escola Tal, onde havia crianças e adolescentes com e sem deficiência e algumas turmas também com alunos com altas habilidades, em salas multisseriadas⁶² ou não.

É igualmente importante salientar que a mesma pesquisadora foi mãe de alunas, nesta escola, de 2017 até 2023, e se tornou, de 2019 a 2023, membro da diretoria da Organização da Sociedade Civil (OSC), criada por famílias de alunos para a manutenção da escola e, com isto, foi possível tomar ciência de alguns aspectos que tangem ao funcionamento burocrático da escola e da entidade mantenedora.

Os dados coletados em campo são compostos por anotações no caderno de campo e no caderno de aulas (onde se anotavam planejamentos, controle de avaliações e observações cotidianos, usado desde o início do ano letivo), com significativas apreensões corporais de realidade, olhares e outras sensações que trouxeram reflexões. O registro a seguir foi anotado no caderno de campo após a finalização da aplicação que aqui é apresentada:

Quase encerradas as atividades burocráticas docentes do ano letivo de 2023... Que ano! Quanta aprendizagem envolvida... Uma pesquisa em fase de finalização e salta uma dúvida: como eu poderia passar para as pessoas ao menos minimamente aquilo que aprendi aqui? Parece ser tão parcial a possibilidade para isto... Algumas importantes situações e vivências que foram formando o meu pensamento e percepções acerca do assunto são de natureza subjetiva e foram vividas na pele,

⁶² Sobre este tópico, cabe aqui destacar que o Projeto Político Pedagógico da Escola Tal permitia agrupamentos de turmas e formação de salas multisseriadas, que costumavam acontecer por questões de manutenção de custeio de turma. Então já houve situação vivida pela pesquisadora em que estavam enturmados até três anos escolares em uma sala com 18 alunos, sendo 8 com deficiência.

vista com meus olhos e submetidas à minha interpretação... Como eu poderia me aproximar da neutralidade necessária para passar para outras pessoas que precisam deste conhecimento aquilo que aprendi aqui? Não sei ainda. Penso que tentarei, a partir da compilação de todo o registro, principalmente escrito, que eu tiver conseguido produzir, mas, agora, mesmo sem estar lendo-os de novo, sei que não consegui ser completa nos registros. As coisas mais significativas não têm como registrar: como vou dizer do arrepio que senti quando brilhou o olho da aluna que percebeu que era capaz de responder aquela pergunta complexa bastando usar um outro método de fazê-lo? Como seria possível expor a soma de vivências que tive com aquele aluno que tem TEA nível 3 e nunca tinha falado, mas um dia, quando lhe apresentava o tema por meio de uma imagem, ao ver o tema central da charge, começou a repetir aquele nome em voz alta por várias vezes dançando pela sala? A alegria de ter estabelecido aquela comunicação que vibrava em todo o meu ser é inexprimível para expressar em palavras escritas e, no entanto, são as vivências que mais imprimiram em mim a importância da existência de espaços mistos de inclusão de pessoas plurais. Essas e tantas outras vivências não poderiam ser passadas num relato frio, pois a frieza jamais dará a conta deste calor! (Caderno de campo manuscrito, anotação do dia 05/12/2023 s/p).

Com o sentimento reflexivo do dia cinco de dezembro ainda vivo, foi-se traçando um caminho para expor da forma mais clara e preferencialmente útil a profissionais que atuam em situações reais onde pessoas se reúnem para aprender. Também foi mantida todo o tempo uma tentativa de exprimir em palavras, aquele calor contido nas vivências a fim de demonstrar, tanto quanto possível, a riqueza trazida pela Educação Inclusiva.

Cabe aqui destacar que não é sem dificuldade, no contexto da Educação Inclusiva, que uma escola privada, sem fins lucrativos, de pequeno porte, consegue se manter. Apenas a título de exemplificação deste tópico, pode-se apontar que o custeio da Sala de Recursos no contraturno (posto que a lei determina que a escola ofereça o serviço sem custo) foi, em vários momentos, impeditivo ao seu funcionamento, mesmo havendo o espaço, os alunos a serem atendidos, o material pedagógico pertinente e profissionais capacitados, o orçamento era invariavelmente insuficiente para remunerar pessoas em serviço.

4.2. Da estrutura inclusiva escolar brasileira no contexto

O contexto observado especificamente para a pesquisa desta tese foi o de uma escola particular sem fins lucrativos, o que, a princípio, a diferencia de outras escolas privadas e, sobretudo, das escolas das redes públicas, cujo funcionamento e todo aparato se difere por princípio. A escola onde foi realizado nosso estudo de caso foi nomeada como “Escola Tal”, como dito anteriormente.

Como já mencionado na seção 1 desta tese, a perspectiva inclusiva existe na legislação brasileira desde a Constituição de 88 (art. 205: “educação é direito de todos”) e foi se aperfeiçoando, de lá para cá⁶³, com um aparato que, no Art. 8º da Lei nº 7.853/89, determina que “qualquer escola, pública ou particular, que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos”. Ainda neste contexto é possível verificar a existência de escolas que recusam⁶⁴ matrícula, ou encontram subterfúgios para fazê-lo.

Como já dito, é importante destacar o fato de que, no período da pesquisa, a Escola Tal não conseguiu manter o funcionamento das aulas na Sala de Recursos, no contraturno, por dificuldades financeiras. Uma escola pequena, que perdeu alguns alunos ao longo do ano letivo por mudança de cidade das famílias, ou por alegada falta de condições financeiras, foi se vendo sem recursos para manter este serviço.

A ideia de acolhimento das diferenças humanas engloba a todos e a todas, independente de suas características específicas, perspectiva que é sempre mencionada na formação continuada dos profissionais da Escola Tal. Frequentemente, nas semanas pedagógicas do começo do ano letivo, também se reuniam com os professores, em estudos, os outros profissionais envolvidos no atendimento da escola, desde o pessoal da limpeza, até quem estivesse na secretaria e na cantina. O intuito alegado é que todos precisavam estar preparados para dar um acolhimento adequado a cada estudante que viesse àquela escola e, com frequência, havia estudantes que precisavam de cuidados especiais. Assim, entendia-se que, para um melhor acolhimento, todos deveriam ser treinados conjuntamente.

O cenário onde se desenrolou esta pesquisa era, como se tem aqui pontuado, uma escola particular (mantida por uma OSC, sem fins lucrativos) que

⁶³ Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários. Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) e pode ser realizado em parceria com o sistema público de ensino.

⁶⁴ Informação que é possível confirmar em reportagem de 2023, no YouTube, no canal BAND JORNALISMO: Escolas rejeitam matrículas de alunos com deficiências. Publicado em 04/01/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gd1laFCGU2A>. Acesso em: 10/05/2024.

foi fundada sobre o pilar da perspectiva inclusiva em uma cidade onde a rede municipal já vinha, há alguns anos, aplicando “felizes” experiências escolares de inclusão. Este é um dado importante, pois as pessoas que fundaram esta escola vinham da já bem-sucedida experiência inclusiva realizada nas escolas municipais.

Funcionando desde a década de 1990 em Uberlândia, com o tempo, a Escola Tal havia criado uma ideia⁶⁵, na cidade, de que ali, as crianças com deficiência que não eram aceitas⁶⁶ em outras escolas privadas, eram acolhidas, o que gerava uma procura muito maior por parte das famílias destas crianças. Apesar de ter um histórico de parcerias pontuais com agentes do poder público, como políticos que, por vezes, encaminhavam projetos, ajudavam a dar andamento em documentação e colocavam a entidade em contato com outros possíveis colaboradores, a manutenção da escola se dava por meio de pagamento de mensalidades dos familiares de alunos. Havia estudantes com bolsas de estudos parciais e totais, mas em geral era frequentada por estudantes de classe média já que as mensalidades representavam custo alto para algumas pessoas.

Sobre a escola, também é importante pontuar que ela havia nascido e funcionado por muitos anos sob a regência de um Projeto Político Pedagógico⁶⁷, que trazia uma metodologia própria, sobre o qual não será possível informar nomes envolvidos a fim de manter o sigilo em relação à identificação dos sujeitos, que fora criado para seu funcionamento. Nos últimos 10 anos e durante toda a vivência da pesquisa desde 2020, não foi possível verificar sua aplicação plena, apesar de formalmente reger o funcionamento da escola, na prática, o pouco que ficara foi substituído por metodologias compradas do pós-pandemia do Covid-19 em diante. Podemos, no entanto, com alguns fragmentos do PPP, vislumbrar aquele ideal de atendimento:

A Escola assegurará aos alunos com deficiência:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;
- II - a Terminalidade Específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio em virtude de suas

⁶⁵ De acordo com a equipe da OSC responsável por receber as famílias, havia muitos relatos de mães que peregrinaram em muitas escolas particulares sem conseguir vagas e que ouviram falar da Escola Tal em grupos de mães e outros lugares de apoio.

⁶⁶ Houve também casos de crianças com indisciplina neste contexto, mas que não serão discutidos aqui.

⁶⁷ O primeiro PPP da Escola Tal foi redigido em 1998, todavia, o PPP analisado nesta tese é de 2020.

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - professores do Atendimento Educacional Especializado capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades dos alunos (PPP da Escola Tal, 2020, p. 94).

A idealização de funcionamento é extremamente atrativa e isso era ampliado pela sensação de originalidade contida no PPP que criava um método (com nome próprio) e uma pedagogia (de nome coincidente ao método) que, de princípio, como se pode constatar no trecho acima, trazia um compromisso de respeito às diferenças humanas.

Interessante observar que o documento tem nuances que coincidem com a proposta do DUA, por exemplo, ao falar de flexibilidade no trecho que apresentava seu atendimento especializado:

Princípio da flexibilização para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos alunos, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar (PPP da Escola Tal, 2020, p. 92).

Este parágrafo figurava em uma lista de outras orientações destinadas a direcionar o funcionamento do AEE na Escola Tal e apresenta uma posição semelhante àquela que se vê na proposta do DUA, no que diz respeito a adequar o currículo às condições do aluno, conforme apresentada neste estudo. Constata-se, assim, que experiências nacionais, como esta da Escola Tal, já estavam em consonância com a perspectiva inclusiva mesmo antes de se ter conhecimento sobre o DUA, já fazendo acontecer a experiência nacional de permitir pertencer.

Ainda sobre o documento principal da Escola Tal, no qual se fala sobre matrícula, lê-se logo de início:

Havendo vaga, será assegurado o ingresso do aluno em qualquer época do ano letivo, independente de escolaridade anterior. Não será negada a matrícula por motivo de raça, crença religiosa, sexo, condição social, convicção política e ser o candidato pessoa com deficiência (PPP da Escola Tal, 2020, p. 80).

Na Escola Tal, havia “lista de espera” de alunos com deficiência, pois originalmente, na proposta da escola, estes alunos não poderiam exceder 20% do total de alunos de uma classe a fim de garantir um bom atendimento a todos. Na prática, esta porcentagem nem sempre foi respeitada.

O serviço educacional especializado complementar ou suplementar oferecido em sala de AEE será realizado de segunda-feira à sexta-feira. Para a efetivação do ingresso do aluno no AEE será necessário laudo médico, avaliação pedagógica que informe o tipo de limitação, relatório circunstanciado e plano de ação individual. O AEE poderá ser oferecido aos demais alunos oriundos de outras escolas da cidade, desde que haja vaga. Todas as turmas do ensino regular da escola terão assegurados 20% das vagas para os alunos com deficiências (PPP da Escola Tal, 2020, p. 93).

Este trecho traz um tópico implícito muito importante que é a questão da capacitação que, na Escola Tal, sempre foi um tópico muito relevante, uma vez que envolve toda a equipe com a abordagem teórica que trazia geralmente novas publicações cujo enfoque era o atendimento especializado. Em outras vezes, com o objetivo de buscar aprofundamento para a melhoria de atendimentos específicos de estudantes, individualmente ou para o grupo, que apresentavam alguma questão que envolvesse necessidade de maior atenção.

Essa escola valoriza, reconhece e acolhe as qualidades de todos os que nela convivem e questionam a produção das diferenças no processo educativo. Suas atividades estão pautadas na inclusão e nas possibilidades humanas. Propõe, nessa escola, um percurso curricular não seriado, que permite o acompanhamento dos alunos ao longo do desenvolvimento e da aprendizagem, uma vez que o conhecimento se dá em ciclos completos da vida do ser humano. O projeto é fundamentado nos referenciais teóricos pós-críticos de conhecimento, sociedade, educação e trabalho e na perspectiva biopsicossocial cognitiva e cultural do desenvolvimento e aprendizagem humana (PPP da Escola Tal, 2020, p. 13).

As referências implícitas neste trecho, que se encontra no início do documento, servem aqui para apresentar a relevância da perspectiva inclusiva naquele contexto, que trouxe um movimento (também registrado no PPP) chamado “escola de pais”, que eram momentos realizados ao longo do ano letivo – cuja periodicidade era quinzenal e passou a ser semestral – e tinha por finalidade trabalhar temas relevantes sobre educação e acolhimento das questões apresentadas pelos alunos. Neste movimento também é possível encontrar uma explicação de porque os pais vieram em apoio quando a escola seria fechada num dado momento, conforme demonstra trecho de entrevista realizada com uma profissional que esteve na escola desde sua abertura:

Tem uma força estranha, uma energia no movimento que a escola propõe, sabe? A escola já foi referência na política nacional da educação da pessoa com surdez. Naquela época, a gente tinha alunos surdos e toda a equipe estava estudando Libras mais a fundo, a lei que institucionalizava Libras como língua oficial era recente, aí o MEC chamou-nos para compor com eles este tópico, isto foi em 2007. E, também foi interessante o movimento dos pais, em 2006, quando a diretora anunciou fechamento da escola, pois ela estava trabalhando também em outro contexto e a manutenção principalmente financeira da escola estava ficando difícil,

mas os pais de alunos não deixaram fechar, se organizaram para criar uma entidade mantenedora para que a escola pudesse se manter aberta (Entrevista com antiga diretora da Escola Tal, 2024).

Esta menção à participação da escola em um trabalho do MEC refere-se a uma situação na qual a diretora da escola, na época, participou da elaboração de um material para instruir a educação da pessoa com surdez. Isto é um aspecto interessante no histórico da Escola Tal e nos demonstra também que o caminho da educação inclusiva é um caminho que vem sendo traçado pelas experiências práticas no Brasil.

Sobre o tópico dos alunos com surdez, após este movimento, cerca de 5 anos atrás, a quantidade de profissionais que dominava língua de sinais já havia diminuído para cerca de 5%. Talvez isso tenha se dado, porque a demanda de estudantes com surdez foi a 0 neste período, havendo alguns estudantes apenas, mas no momento daquela escolarização, usavam implante coclear⁶⁸ e por isso não necessitavam de intérprete de língua de sinais.

Por fim, este tópico dos pais como fundadores de uma entidade sem fins lucrativos para assumir a manutenção da escola também é um aspecto curioso da Escola Tal e, no contexto desta pesquisa, serve não só para explicar a origem da natureza jurídica “sem fins lucrativos” dela, como também demonstra a carência de outras escolas inclusivas na cidade, pois sabe-se, a partir do estudo de campo, que as famílias que vieram colaborar na criação da entidade mantenedora tinham, em sua maioria, filhos com deficiência matriculados na escola.

4.3. Olhando para a variabilidade presente nas turmas analisadas

Aqui, enfatiza-se o tema das diferenças humanas, nas mais variadas dualizações possíveis: normal x anormal, homem x mulher, esquerda x direita, rico x pobre, implícito e, ao mesmo tempo explícito, nas grandes questões da humanidade tais como guerras, fome, desigualdades. Poder-se-ia identificar este

⁶⁸ “O implante coclear, popularmente conhecido como ouvido biônico, é um dispositivo implantável de alta complexidade tecnológica, que é utilizado para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de deficiência auditiva profunda que não se beneficiam do uso de aparelhos auditivos convencionais. É um equipamento eletrônico computadorizado muito sofisticado, que substitui totalmente o ouvido de pessoas que tem deficiência auditiva severa para profunda ou profunda. O implante estimula diretamente o nervo auditivo através de pequenos eletrodos que são colocados dentro da cóclea e o nervo leva estes sinais para o cérebro.” (Conforme apresentação na página da Universidade Federal do Espírito Santo, onde trabalham com a implantação, disponível em: <https://implantecoclear.ufes.br/implante-coclear>)

tema das diferenças humanas em variados contextos, em diferentes pontos de vista e dimensões, isso porque um indivíduo qualquer observado em diferentes contextos pode ser, ao mesmo tempo, incluído em um contexto e excluído em outro, comum e incomum, ao mesmo tempo, bastando variar o ponto de vista, só mudando de perspectiva. Há uma teia de complexidades envolvendo as pessoas e os temas nos quais estas estão envolvidas. Pretende-se, nesse caso, olhar diferenças humanas do tipo das que se vê, vive-se e se encontra em âmbitos escolares da educação básica, no contexto brasileiro.

Ao considerar de início a infinidade de variações formativas, sociais, físicas, culturais, econômicas, possíveis de se encontrar em indivíduos humanos, pode assustar um/uma docente com tal necessidade de “mapeamento prévio da variabilidade de uma turma”. Entretanto como já se está em “um barco em alto mar”, ao lidar com a Escola Inclusiva, cabe encarar o desafio de fazer o processo educativo acontecer da forma mais equitativa possível para todos⁶⁹.

O primeiro preceito DUA é mapear a variabilidade dos alunos que compõem uma sala de aula em que se pretende trabalhar. No contexto da pesquisa desta tese, essa “tarefa” já estava dada, por princípio, por se tratar do 4º bimestre de trabalho com as turmas da pesquisa, pois a professora pesquisadora já tinha tido tempo suficiente para se inteirar de laudos (quando era o caso) e, também, conhecer habilidades e preferências individuais.

Começar, consciente da variabilidade presente nos/nas estudantes de uma turma desde os primeiros encontros, seria ilusório no contexto escolar comum, uma vez que só se conhece o alunado a partir do início das aulas e alguns/algumas ainda vão chegando só depois das aulas iniciadas. Isto não deve intimidar o/a docente no trabalho com as diferenças dos alunos, já que há soluções para buscar um “mapeamento de variabilidade” a partir do primeiro encontro. O importante é que esta perspectiva de planejar para a heterogeneidade presente no grupo de alunos seja considerada como elemento primordial do trabalho, ainda mais quando se tem em mente que a grande

⁶⁹ O conceito de “neurodiversidade” pode colaborar muito com este olhar, por remeter a uma gama grande de diferenças sobre as quais a escola vai trabalhar, na qual se tem ouvido a distinção entre “típico e atípico” quando se quer referir a algumas variações entre o alunado, que tornam necessárias à docência as variações no jeito de abordar e trabalhar seu assunto. Sobre este assunto, que não será foco deste trabalho, pode-se ler mais em Armstrong (2010), cujo título diz em português: “Educação especial e o conceito de neurodiversidade.” E a entidade que publicou o texto chama-se: Instituto para Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

realização deste trabalho é aprimorar a pessoa que estuda por meio da mediação docente. E isto ocorre de diferentes formas para diferentes pessoas.

Para começar, além daquelas já conhecidas dinâmicas de socialização e apresentação que vão servindo para as pessoas se conhecerem, como as pessoas são o centro do processo, é bom que estejam no foco do trabalho e, assim, para mapear a variabilidade dos alunos de uma turma, o/a professor/a, pode, por exemplo, criar muitas possibilidades de ação como colher respostas de perguntas sobre gostos, aptidões, entre outros, em diferentes formatos: escrito, gravado, filmado, ilustrado.

Na aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem, no contexto da EscolaTal, demonstrado nesta pesquisa, foram envolvidas as 3 turmas nas quais a pesquisadora atuava como professora, sendo chamadas aqui: Turmas “i”, “o” e “u”. A escolha destas vogais se deu unicamente por serem pouco usuais em denominações desta natureza. No Quadro 1, vê-se a quantidade de alunos nas turmas do Ensino Fundamental (anos finais) na Escola Tal, onde se desenvolveu a aplicação aqui relatada. O quadro faz uma apresentação dos contextos específicos que foram trabalhados nesta pesquisa:

Quadro 1 – Mapeamento do universo de aplicação DUA

VARIABILIDADE QUANTITATIVA NOS GRUPOS			
Nomenclatura da turma	i	o	u
Quantitativo de estudantes	12	13	9
Seriação presente no grupo	6º e 7º	8º	9º
Quantitativo de alunos com diferenças marcantes*	7	8	8
Alunos PAEE**	4	6	4
Aula apresentada***	Mediterrâneo	Jogo War	Grandes Guerras



AD Quadro 1

*a ideia de diferenças marcantes aqui representa aqueles e aquelas estudantes que chamam a atenção ou demandam diferentes abordagens, isto é, mesmo não figurando no PAEE, são estudantes que demandam abordagens (comportamental ou conceitual) diferenciadas ao/a docente.

**aqueles que segundo as diretrizes (Brasil, 2009, p.2); compõem o PAEE.

***refere-se aqui ao tema trabalhado a partir da ótica e da abordagem do DUA em cada turma.

Fonte: Quadro informacional construído pela autora para este capítulo. CARVALHO, 2024.

Assim, organizados no Quadro 1, pode-se observar melhor o que foi chamado de “universo” (numérico) no título do quadro, que quer abranger mais que o quantitativo simples dos estudantes que estavam agrupados e, por isso, buscou-se fazer uma tipificação aos olhos desta professora.

A condição chamada de “diferenças marcantes” se refere àqueles/as estudantes que, mesmo não figurando no PAEE, destacam-se pela necessidade de atenções pedagógica, psicológica ou social. O PAEE, cujas definições viemos apontando neste estudo, consiste em direcionar alunos que têm laudo médico (constando CID⁷⁰s específicos) o que garante o acesso aos serviços de atendimento especializado (AEE). Além destes, havia, na sala, estudantes que em geral não apresentavam demanda especial na abordagem com comportamento ou na interação com o conteúdo estudado, mesmo porque sempre se busca uma terminologia para designá-los e isto especificamente demanda atenção.

Destaca-se, também neste assunto, por querer um distanciamento da visão de que os demais alunos, não tipificados como “com diferenças marcantes”, representem alguma espécie de média, que nenhum grupo de pessoas de fato comporia “média” alguma no quesito aprendizagem. Por haver tantas e tais diferenças entre as pessoas, não é um contexto em que se pode inferir média, esta é uma observação de princípios DUA, tão importante de se destacar quanto a não-rotulação dos alunos que estariam fora dessa “média”, com deficiência ou altas habilidades.

No Brasil, no conjunto de leis que rege a Educação Inclusiva, há uma clara definição do “Público-Alvo da Educação Especial” (PAEE), cuja nomenclatura é determinada em todo escopo de leis. O termo é usado neste estudo quando há referência a este público contemplado legalmente na estrutura de inclusão, o que já permite ver que nem todos(as) estão incluídos(as). Foi escolhido para apresentar este público, um documento de 2009, chamado “Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica” no qual definem:

Sobre estudantes que figuram no escopo de atendimento desta proposta, considera-se público-alvo do AEE:

⁷⁰ Código Internacional de Doenças = consiste numa numeração codificada para cada patologia e pode ser atribuída apenas por profissional portador de registro no CRM (Conselho Regional de Medicina).

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 2).

Assim, não é raro ouvir casos de estudantes que precisariam, mas estão fora do público atendido, então não são incluídas no atendimento especializado no contexto da escola. Transtornos de comportamento e alguns transtornos de aprendizagem também estão fora.

No contexto da pesquisa, essa definição de turmas inclusivas fala sobre uma montagem de turma em escola comum, que misture estudantes com e sem diferentes deficiências ou mesmo com altas habilidade, o que se contrasta com turmas não-inclusivas, modelo que predomina nas escolas privadas de todo o país, apesar das leis determinando inclusão, onde, nas turmas, não é possível (ou é muito raro) encontrar estudantes com deficiência compondo a turma.

No Quadro 2, buscou-se um mapeamento mais específico da variabilidade do alunado estudado do que o numérico consegue ser, mas ainda assim precisam ser considerados que se trata de simplificações.

Quadro 2 – Mapeamento de algumas das especificidades do grupo.

QR Quadro 2



A VARIABILIDADE QUALITATIVA NOS GRUPOS			
Assunto do registro	i	O	U
No registro de características de cada um/a no grupo das turmas, feito no caderno de campo da pesquisadora, (buscando caracterizar tópicos importantes da variabilidade presente nas turmas), lê-se:	Dentre os 12 alunos presentes, destacam-se as seguintes diferenciações: 2 alunas tinham laudo de TEA-suporte 1 (muito diversas quanto à postura: uma mais infantilizada e outra preocupada que sua condição aparecesse muito), 2 alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (sendo um aluno com muitas dificuldades cognitivas com nível de escrita pós-silábico enquanto que a outra aluna era copista, mas seu pensamento falado desenrolava-se igual ou mais eficazmente do que os colegas alfabetizados), 1 aluna diagnosticada com TOD e TDAH (que causava bastante transtorno no ambiente, soube-se tratar de uma família disfuncional), 1 aluna com diagnóstico de ansiedade múltipla e fortemente medicada e 1 aluna com deficiência auditiva (em fase de adaptação ao implante coclear).	Na turma dos 13 alunos, 8 deles apresentavam diferenças significativas, sendo 1 o caso de grande destaque na escola, por precisar em tempo integral de profissional de apoio habilitado: um aluno com diagnóstico de TEA-suporte 3 com muita dificuldade de manter-se sentado por algum tempo, fazer atividades pedagógicas e sempre avançar rumo aos outros, algumas vezes agressivamente. 1 aluna com síndrome de Williams com pouca retenção de memória, o que foi falado/ensinado ontem não era lembrado, 3 alunos com diagnóstico de deficiência intelectual cada um dos quais em diferentes níveis de interação com o conteúdo escrito (indo desde uma dificuldade de reconhecimento das letras do alfabeto em uma, capacidade de escrita de frases curtas em outra e no terceiro capacidade plena de escrita e cópia, dificuldade apenas de raciocínio complexo), 1 aluno muito interessado, com grande dificuldade de interpretação, sem diagnóstico, alguns profissionais supunham dislexia e 1 aluno com TDAH (cuja agitação sempre irrompia na tranquilidade desejada).	Nesta turma, dos 9 alunos, 8 apresentavam alguma diferença significativa, sendo 5 deles com TEA (indo de nível de suporte 1 até o nível de suporte 3, estando no universo uma diversidade que inclui dificuldade e altas habilidades), 1 aluna com histórico de perda de massa encefálica no nascimento (portanto leve dificuldade intelectual), 1 aluno com transtorno de distúrbio bipolar e 1 aluno com quadro emocional muito peculiar apresentando extrema timidez.

Fonte: Gráfico construído pela autora para este capítulo, 2024.

O Quadro 2 permite perceber alguns aspectos das particularidades dos estudantes com diferenças marcantes presentes nas turmas, para que seja possível vislumbrar o contexto em que as atividades foram aplicadas.

É preciso ter cuidado com rotulação das pessoas, como aluno surdo, aluno de inclusão, aluno autista, para que não haja abertura para que alguém lide com os estudantes a partir de rótulos. Assim, é importante conhecer a condição do aluno, as características daquela pessoa com aquela condição, para que se trabalhe mais adequada e especificamente com sua questão, com a finalidade de ajudá-lo a se desenvolver. Parece óbvio, mas na prática é preciso chamar a atenção para que se trate as pessoas pelos seus nomes e não por suas dificuldades, como é comum acontecer.

Desde o início do meu envolvimento na educação especial, em meados da década de 1970, tenho sido fortemente avesso à negatividade inerente ao “discurso da deficiência” que ocorre rotineiramente entre professores, administradores, pais e profissionais de saúde mental, enquanto educam crianças com necessidades especiais. Estou falando aqui de um discurso institucionalizado que consiste em palavras específicas como “deficiência”, “desordem”, “déficit” e “disfunção” para descrever a vida dessas crianças. Em muitos escritos anteriores critiquei a educação especial por identificar certas crianças com base naquilo que não

conseguem fazer e não por aquilo que conseguem fazer (Armstrong, 2010, p. 1, tradução nossa),

Este alerta feito por Armstrong (2010), o mesmo que fez Gardner (2015) na epígrafe do texto desta sessão, trata-se de um tópico de elevada importância nos estabelecimentos de ensino de qualquer instituição escolar no Brasil. Por tanger paradigmas arraigados há gerações, há um trabalho a ser feito que apresente estas perspectivas ao pessoal docente e de apoio de toda instituição educativa. É profícuo não usar “a menina surda” por exemplo para referir-se a alguma aluna que porventura tenha surdez, podendo levá-la a acreditar que aquilo nela, visto como deficiência, “resume-a” ou a “define”. Seria promissor começarmos a entender que se refere às pessoas por seus nomes e, preferencialmente, por suas potências, qualidades que formatam o carimbo com o qual ela vai imprimir sua marca na vida.

A primeira coisa que se nota quando se vai mapear a variabilidade presente em uma sala de aula é a imensa diversidade que se faz visível mesmo em um universo pequeno de alunos, mesmo se não houver alunos PAEE. E é por este motivo que esta abordagem parece interessante, já que permite abranger diferenças e atuar de acordo com as possibilidades de cada um.

Outro aspecto que chama atenção nos estudos estadunidenses de DUA é sobre a questão da “média”, pois busca-se abolir a corriqueira noção de que há uma média entre os/as estudantes presentes num determinado contexto. Assim, é interessante considerar a noção trazida por Margareth Flood (2021) sobre “perfil irregular”, pois essa é uma forma interessante de abordar como se configura a “topografia” da fileira de alunos em uma turma, substituindo aquela de média pela ideia de que todos são diferentes.

4.4. Preparando os momentos de aplicar DUA nas turmas

Planejar significa antecipar, com tempo e intenção, o que está sendo projetado desde o início, registrando ações a serem realizadas com a finalidade que se tem em mente desde o início, baseando-se na realidade em que será executado o plano, com vistas a agir de acordo com esse plano. Sua existência justifica-se pela profunda importância daquilo que se faz e de como é necessário fazer da melhor maneira possível, pois compreende-se que há sempre alguma

questão a ser corrigida, a ser melhor executada, uma “consciência do inacabamento” como disse Paulo Freire (1996)⁷¹. Uma noção de que algo rígido em termos de planejamento ameaça ser “uma caixa apertada” para muitos/as estudantes. “O plano” só tem sentido se ele, por si só, objetivar ser referência além do prazo de aplicação, oferecendo, assim, a chance de ser suporte de ressignificações e melhorias para além de ser um documento obrigatório.

Na prática, é possível, até mesmo como acontece, algumas vezes, quando o/a docente já domina o conteúdo por ministrar aulas a esse respeito por algum tempo, prescindir do planejamento prévio, isso porque o improvisado pode permitir que aconteçam inclusive ótimas experiências educativas, ainda que não se tenha feito plano algum. É possível, também, encontrar professores/as declarando preferir assim. No entanto, esta não é a atitude aconselhável e em uma proposta DUA, a inexistência de estratégias claras de um plano estruturado pode colocar tudo a perder em mais de uma instância.

A curto prazo, a ausência de um plano pode dificultar uma aplicação que respeite toda variabilidade mapeada, criando confusões ou esquecimentos. A médio prazo, para o continuum do processo em um ano letivo, pode dificultar a aplicação de atividades com foco nas diferenças individuais que permita o aprimoramento de alguns/mas estudantes. E a longo prazo, por exemplo, para realizar aula com mesmo tema com outras turmas em outros anos letivos adiante, pode pôr a perder ideias que funcionaram bem e, também, impedir que o/a docente siga registrando e aplicando melhorias em pontos específicos.

Um tema de destaque na aplicação de DUA, proposta pelo CAST, é o tema dos objetivos (goals), tanto no olhar do/a professor/a ao planejar esta ou aquela movimentação, experimentação, pesquisa, registro etc., quanto deve ser revelado aos/às estudantes o objetivo da(s) aula(s) desde o início de forma clara para que consigam modular sua aprendizagem também. Ademais é necessário saber onde se quer chegar, mesmo que não se possa mapear todas as “pedras no caminho”, em cada caso: com estudantes específicos, com relação ao tema de trabalho e no uso das habilidades que serão trabalhadas.

⁷¹ Tema do subcapítulo 2.1 no livro "Pedagogia da Autonomia", cujo título é "Ensinar exige consciência do inacabamento". FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Sobre este tópico, juntando para esta analogia tanto a ideia do plano como a ideia da exposição clara dos objetivos, para perceber a importância de alguma objetivação, com um pouco de literatura expressa na Figura 7, Lewis Carol (1998) colocou⁷² uma curiosa lição clássica⁷³ na fala de um gato:

Figura 7 – Alice e a reflexão do gato sobre o caminho.



AD Figura 7

Fonte: Pinterest de Ella Fernanda, download em: 11/05/2024

Saber onde se quer chegar é um movimento cheio de nuances, presente nas idiossincrasias de cada um, de cada uma. Pode parecer um pouco assustador, sobretudo para docentes já sobrecarregados com suas funções mesmo homogeneizadas como costumam ser as aulas há muitas gerações. E é por isto que a chamada é para olhar para o fato de se tratar o DUA como uma mudança paradigmática. Mas reforça-se aqui a proposta de se olhar para a atividade docente com maior respeito e consciência das funções todas que tem este profissional também fora da sala de aula. Quando se naturalizar a ideia de “perfil irregular”, proposta por Flood (2021), será também natural o planejamento múltiplo, flexível e tão universalizante quanto possível.

E quando isto estiver acontecendo, quando de princípio docentes estiverem habituados a olhar seu trabalho a partir das diferentes inteligências que compõem o coletivo de estudantes, a “mapear” a variabilidade implícita no “perfil irregular” que marca a “paisagem” humana da turma e a diversificar o “menu de oferta” do conteúdo que quer ministrar, será possível verificar uma progressão

⁷² CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo, L&PM, 1998. Também disponível em: <https://santatereza.go.gov.br/download/296/outros-livros-literarios/15385/alice-no-pais-das-maravilhas.pdf>

⁷³ A noção de “clássica” aqui está associada à ideia de uma “lição atemporal”, que seria boa para alguém do passado, como o é para alguém no presente e certamente será para alguém no futuro.

de facilidades derivadas disto que pode ter parecido “dificultação” em algum momento. Isto porque o potencial motivacional de um contexto escolar que valorize as habilidades natas nos estudantes ainda não foi aplicado em larga escala na realidade escolar da nação, mas já vem sendo suficientemente observado em situações isoladas e de menor abrangência.

O professor Celso Vasconcelos (2022) aponta que precisam se observar atentamente as dimensões da realidade, da finalidade e do plano de ação como uma tríade fundamental do planejamento, assim, atentando-se à “articulação entre elaboração e realização”, lembrando que o “significado do planejamento” precisa estar na aplicação dos estudos propostos no contexto e deve atender a “dimensões metodológicas básicas” a fim de ampliar a eficácia tanto da atividade proposta quanto do registro documental que o planejamento representa.

Vasconcelos (2023) aponta algo interessante para o planejamento que alguns antropólogos defendem: que foi a capacidade de planejar (projetar), uma espécie de proto-planejamento nos ancestrais dos humanos que os levou à hominização. Podendo assim ser percebido como a histórica vontade de ser-mais, buscar fazer amanhã ainda melhor que hoje. Isso dá força à capacidade de fazer, pois permite fazer melhor por motivos como: deixar claro aquilo que se quer, ter suporte para realizar correções importantes, poder partilhar o trabalho e a projeção dele com outras pessoas deixando mais claro, entre outras vantagens. E se o(a) planejador(a) não olhar para o planejamento como uma estrutura rígida, não haverá desvantagens.

No Quadro 3, procurou-se expor o objetivo das aulas de aplicação DUA como foi apresentado para as/os estudantes. Ficando durante as aulas referentes, exposto no quadro da sala de aula, impresso em uma folha branca, para que pudessem consultar a qualquer instante.

Experiências educativas que poderiam ser classificadas como “bancárias” (aludindo à terminologia aplicada por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, cujo primeiro exemplar é de 1968), não costumam deixar claros os objetivos de aprendizagem, resultando em aprendizes incapazes de identificar propósito em aprender o que a escola propõe. Infelizmente é de fato observável com frequência em vivências escolares que até mesmo pessoal docente, por vezes, desconheça ou até discorde de objetivos intrínsecos a ensinamentos que precisam ministrar. Assim é salutar esta atenção que na aplicação DUA se dá à

clarificação dos objetivos a alcançar antes do início da jornada de estudos, para que todos/as os/as envolvidos/as tenham a chance de vislumbrar a “linha de chegada”, assim se ampliam as chances de alcançarem ou até mesmo, suplantá-las. Veja-se então como ficaram em nosso contexto (no qual esta abordagem foi uma novidade bem vinda trazida pelas ‘lentes DUA’):

Quadro 3 – Objetivos para este caso

ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DOS ESTUDOS			
Turma >	i	o	U
Objetivo geral do estudo demonstrado para os/as estudantes na aula introdutória	Conhecer com mais clareza o espaço no entorno do Mar Mediterrâneo, percebendo como o mar foi ao longo da história um meio de contato entre os diferentes povos que habitaram aquelas regiões observando dinâmicas de fluxos, diferenciando mar de oceano e pontuando algumas diferenças entre África e Europa.	Perceber a importância do rigor cartográfico para a representação dos espaços entendendo a diferença entre projeções sobre variadas regras e perspectivas, observando algumas alterações geopolíticas que modificaram os espaços historicamente divididos ao longo do tempo, apontando a geopolítica e as fronteiras.	Observar alterações no espaço geopolítico especificamente no contexto europeu no período que abrange os nomeados maiores conflitos mundiais por territórios e supremacia sobre eles, identificando áreas que se modificaram nos 2 processos de guerras mundiais, entendendo o poder dos mapas para estudar os conflitos.



AD Quadro 3

Fonte: Gráfico construído pela autora para este capítulo, 2024.

Os objetivos expostos no Quadro 3 deixam explícito o que se pretendia com o estudo daquele tema e, durante a realização da atividade, nas Turmas “i” e “o”, houve alunos que consultaram repetidas vezes o que chamamos “meta do estudo”, que eram estes objetivos em folha pregada no quadro.

Como em cada pessoa humana o jeito de olhar para qualquer assunto varia, é produtivo que professores/as projetem ao menos começar um assunto oferecendo múltiplas formas de engajamento do/a estudante com tal assunto. Isso se expressa numa variedade de elementos que elucidem o tema estudado de maneira que leve o/a estudante a interessar-se por ele. Aqui, foram organizadas quatro categorias de elementos sensoriais: linguístico, cinestésico-corporal, auditivo e visual que, neste caso, estavam juntos em elementos audiovisuais expostos a seguir e cuja intenção é colaborar com uma gama mais abrangente de percepções por contemplar.

Da perspectiva do DUA, atinja metas eficazes assim:
-Separe os meios dos fins,
-Considere todas as três redes de aprendizagem,
-Desafie todos os alunos,
-Envolver ativamente os alunos.
(Meyer; Rose; Gordon, 2024⁷⁴ s/p – tradução nossa).

A famosa máxima consagrada por paráfrase a Nicolau Maquiavel, do século quinze, em que ele sentencia que "os fins justificam os meios", apesar de ser questionável no contexto em que foi originalmente usada, pode ser muito colaborativa, para este estudo, de modo que leve a pensar em formas de atingir eficazmente as metas de estudo com um grupo de estudantes. O primeiro item pede esta separação entre fins, no sentido de finalidade (aonde quero chegar, qual meu objetivo) e meios (como chegarei lá). Em seguida, o segundo lembra que se deve usar as redes já mapeadas nos estudos DUA. E o terceiro traz um tópico importante nem sempre considerado: os/as alunos/as precisam ser desafiados! É preciso sempre avançar um pouco mais e se conseguirá isso, com maior fluência, certamente, quanto mais se conseguir executar o quarto item, que pede o estímulo ao engajamento, que conduza toda a energia da/o aluna/o ao objeto do conhecimento que se quer explorar.

No contexto da pesquisa, este “elenco” de metas eficazes colaborou durante o processo e foi produtivo deixar escrito em nota adesiva do lado de fora do caderno de sala (onde a professora costuma fazer todo tipo de anotação que colabore com aquela turma). Para uma aplicadora DUA iniciante, cada ponto destes é lembrete a se consultar no processo, a fim de não esquecer nada, com a resiliência de entender que não se acertará todas as vezes e, talvez, não consiga aplicação eficaz do que foi planejado. Constitui-se, portanto, uma “lista de checagem” fundamental para planejar, executar, manter-se firme na proposição, lembrar-se de observar e considerar esse e aquele aspecto durante todo o processo, além de desenvolver abertura para flexibilizar meios, linguagem, acesso e devolutivas conforme pareça mais adequado e/ou eficaz.

⁷⁴ Esta versão do livro UDL: theory and practice. (publicado em 2014) Ganhou versão interativa no site da Clusive (<https://clusive.cast.org/>) onde após um cadastro gratuito, tem-se acesso a todo seu conteúdo acrescido de elementos interativos. Esta versão não tem paginação e é sempre editada, usa-se aqui a versão acessada em 2024 e busca-se apresentar a referência com base na contagem de parágrafos(§).

Ter elementos⁷⁵ de várias naturezas de interação vai permitir uma possibilidade maior de foco para todos, o que, a priori, não estaria garantido se a forma de exposição fosse única. Foi possível verificar que a simples presença de um elemento sensorial, como, por exemplo, um objeto (miniatura, artefato, passível de contemplação tátil) relacionado ao assunto para manusear, causou um efeito ímã na atenção de alguns/as estudantes com notável dificuldade de concentração.

A pesquisadora desta tese considera que encontrar um elemento sensorial para cada aula é um desafio. Foi este, talvez por ser incomum, o elemento que mais chamou a atenção neste processo, por vários motivos: porque é mais difícil encontrar um objeto palpável relacionado a todas as temáticas (talvez ainda falte a esta professora a capacidade imaginativa necessária para a contemplação deste aspecto) e, também, porque na hora do momento em sala de aula foi exatamente este elemento que pareceu ter maior poder de atração das atenções.

Veja, no Quadro 4, quais foram, neste caso, os elementos sensoriais escolhidos para as aulas com base em DUA desta aplicação.

Quadro 4 – Para contemplar às diferentes formas de engajamento



AD Quadro 4

ELEMENTOS SENSORIAIS PARA A AULA INTRODUTÓRIA			
Referência	i	O	U
Tema de estudo	O mapa do mediterrâneo e as conexões das águas	O mapa do jogo WAR* e o rigor cartográfico	O mapa da Europa como arena das Grandes Guerras
Elementos programados para apresentar o tema.	C – barcos de papel e um de madeira em miniatura. V – imagens do livro + imagens de uma 'enciclopédia de lugares' com fotografias + mapa mundi + vídeos A – nos vídeos (cerca de 10 minutos no total) L – para leitura (na apostila) e para escrita (variado de acordo com cada estudante)	C – o tabuleiro mais algumas peças do jogo war e um mapa mundi. V – imagens do livro + mapas fornecidos + vídeo A – vídeo (cerca de 3 minutos) L – para leitura (na apostila) para escrita (variado de acordo com cada estudante)	C- mapa da Europa com peças do jogo war que usamos para simular ocupações, tentativas e conflitos V- imagens do livro + vídeos A- nos vídeos (cerca de 17 minutos no total) L- para leitura (na apostila) para escrita (variado de acordo com cada estudante)

Fonte: Gráfico construído pela autora para este capítulo, 2024.

*Um jogo de tabuleiro lançado no Brasil em 1972 (baseado no jogo estadunidense, "Risk") cujo tabuleiro é um mapa mundi alterado, sobretudo nas divisões políticas de países, às vezes

⁷⁵ E por elementos está-se a entender aqui que são aqueles textos, objetos, imagens, etc. que um/a docente usa para dar a conhecer dado objeto de análise. Sobre este tema, de diversifica-los, há interessante proposição na ideia de "ensino multissensorial"; como em SOLER, Miquel-Albert. **Didáctica multisensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

aproveitando nomes de cidades para nomear países e, também, com as dimensões alteradas para conterem as peças do jogo e permitirem o estilo de jogadas com posicionamento de exércitos.

Os elementos elencados no Quadro 4 têm sido uma forma de muitos(as) professores(as) experimentarem um gostinho de aplicar DUA, ou ao menos a mentalidade universalizadora que havia lá em Ronald Mace (1991), quando ele cunhou o termo Desenho Universal, mas antes mesmo do termo existir. Se o(a) docente está acostumado(a) a ministrar sua aula com base em textos, ofertando apenas o livro didático como fonte para os/as discentes acessarem o assunto tratado, ele(a) corre sério risco de não conseguir reter a atenção de parte significativa do alunado (e cada vez mais, à medida que as gerações se tornam dependentes da virtualidade) os jovens respondem bem a movimentos coletivos, isto causa movimentação entre eles, ofertar formas diversas de olhar pro mesmo assunto pode potencializar a experiência de aprendizagem!

É possível que haja um deslumbramento na experiência de oferecer outros elementos sensoriais. O encanto está em experimentar, observar a descoberta, o brilho nos olhos de um(a) jovem aprendiz.

A experiência desta pesquisa trouxe momentos saborosos de dúvidas, pesquisa, além de risadas de satisfação, visto que também nas Turmas “i” e “o”, o movimento “acabou em” jogo, como será exposto adiante. E mesmo na Turma “u”, onde não houve jogo, o momento de “posicionar os exércitos” sobre o mapa ampliado (figura 14) foi um momento especial. Ao que tudo indica, entrar em contato com elementos sensoriais diversos, sobretudo os cinestésico-corporais, representa uma forma de o(a) estudante “tocar” o conhecimento estudado, o que torna a experiência mais interessante.

Imperava, ditando o planejamento de aulas, naquele contexto, uma coleção de livros em formato de apostila⁷⁶ bimestral (uma apostila com todas as disciplinas para cada bimestre, quatro ao ano). Com isso, o volume de atividades a serem realizadas era muito grande, comparado com o modo como vinha sendo realizado naquele contexto e isto acabava por prejudicar uma abordagem baseada em DUA, limitando assim a aplicação desta abordagem em função da

⁷⁶ Material apostilado neste formato consiste em apostilas que são utilizadas a cada bimestre num total de quatro grandes livros, com cerca de 500 páginas contendo um conjunto de capítulos para cada uma das áreas: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências. Com adicionais de livros literários e disciplinas como língua estrangeira, redação e arte com um livreto para o ano todo. (Trilhas, 2023)

homogeneização imposta pela lógica exigida por esta coleção adotada pela direção da escola.

Os temas escolhidos para aplicação do DUA são temas desta apostila e elegeu-se, nesse caso, para o relato, tópicos que tivessem a cartografia escolar por tema comum. Para os(as) estudantes para os quais a apostila se mostrasse pouco ou muito difícil, são feitas adequações que lhes torne as atividades apropriadas. Mais adiante há uma demonstração da apresentação desse tipo de material, com o exemplo das adequações que foram feitas (da forma como a professora já vinha fazendo com estas turmas mesmo antes da pesquisa) para serem aplicadas na Turma “u”.

Os vídeos exibidos como recursos audiovisuais, unindo desta vez esses dois aspectos sensoriais, estão apresentados no Quadro 5 buscando deixar detalhados os aspectos relevantes deste estudo de caso.

Quadro 5 - Para aguçar a atenção discente no tema de trabalho

VÍDEOS EXIBIDOS COMO ELEMENTO AUDITIVO E VISUAL			
Nomenclatura da turma	i	o	U
AUDIOVISUAIS UTILIZADOS Neste contexto foram escolhidos (baseado em um critério de tema, tempo de duração e linguagem utilizada) VIDEOS representando (numa só mídia) os recursos VISUAL e AUDITIVO	E se esvaziássemos o Mediterrâneo? (4:44min) canal: E se - What if Português publicado em: 15/07/2022 e O mar mediterrâneo - o maior mar interno do mundo. (5:34min) canal: professor Rauf Costa publicado em: 25/10/2020	Cartografia: como entender os mapas? Mundo geográfico (3:08min) Canal: Mundo geográfico publicado em: 13/04/2017	Animated map shows how world war / Change Europe's borders (1:34) Canal: Business Insider publicado em 12/04/2017 e A primeira guerra mundial em 5 minutos (5:13min) Canal: DGP Mundo Publicado em 15/05/2017



AD Quadro 5

Fonte: Quadro construído pela autora para este capítulo, 2024.

A fim de apresentar o material audiovisual levado às/aos estudantes, o Quadro 5 traz vídeos encontrados na plataforma YouTube e foram exibidos, em cada turma, como estratégia de engajamento da atenção para o tema de estudo em cada contexto. No caso da “Turma u”, o segundo vídeo apresentado foi trazido por um colega da turma. Os vídeos vêm se constituindo uma espécie de elementos capazes de acessar mais intensamente as redes de pensamento

desses estudantes que nasceram em um contexto de imagens em movimento, tecnologias diversas que ofertam essas mídias.

Essa “forma de olhar” para o processo de aprendizagem não parece assim tão nova. Viu-se que os teóricos iniciais do DUA declararam que juntaram várias correntes de estudo que se somam de forma colaborativa, por isso, trata-se de um paradigma, por mexer em algo que está mais na esfera das crenças e valores (questões mais arraigadas nos sujeitos do que nas técnicas ou métodos). De acordo com Rose, Meyer e Gordon (2024):

A investigação mostra que quando os alunos têm opções no seu ambiente de aprendizagem, o envolvimento e a motivação aumentam; como isso poderia funcionar para definir metas de aprendizagem? Quando os alunos, especialmente aqueles que lutam para se envolverem ou se apropriarem da sua aprendizagem, têm escolha nos objetivos de aprendizagem e nas atividades, bem como uma escolha sobre como trabalhar para atingir esses objetivos, o desempenho dos alunos melhora. Estudos demonstraram que, depois de terem e utilizarem estas opções, os alunos envolveram-se mais com as tarefas, bem como com a definição e cumprimento de objetivos, e concluíram as tarefas de aprendizagem com mais profundidade (Rose; Meyer; Gordon, 2024, s/p⁷⁷).

Muitos(as) leitores(as) poderão se identificar, ainda mais aqueles que veem a aprendizagem do ponto de vista da docência, com a imaginação ou alguma vivência de que, em algum momento do passado, quando foi aprender algo novo, talvez algo que não tenha parecido “palatável” naquele momento, se tivesse acesso a diferentes formas de ver e perceber o elemento a ser aprendido, a aquisição daquele conhecimento teria sido mais significativa. Não só pela vivência docente, com a qual se convive com diferentes pessoas no processo de aprendizagem formal, mas também por vivências pessoais de aprendizagem, mesmo fora da escola, que se tornaram mais significativas pela presença de algum elemento diferenciado, envolvendo diferentes sentidos.

No contexto da Escola Tal, os(as) docentes que conseguiam variar a forma e os elementos para apresentar os temas de estudo, acabavam se virando melhor. A quantidade de aulas semanais da professora pesquisadora em cada turma corresponde a 3 horários de 50 minutos. Assim, escolhidas a fim de permitir uma observação direta e focada na abordagem DUA, além de traçar melhor um mapeamento, o mais demonstrável possível, isso quer dizer,

⁷⁷ Este trecho está em uma caixa de texto, no capítulo “goals” e indica a referência da mencionada pesquisa de CATLIN e PERIGON. When students choose the challenge. Universidade de São Xavier,

buscando abranger a maior gama de questões envolvidas que fosse possível. A fim de não só testar as eficiências como também as dificuldades no que tange, tanto à cultura educacional impressa nos sujeitos envolvidos, quanto à estrutura de atendimento às diferenças humanas em uma escola que se propunha fazê-lo, quanto ainda a outras questões que se mostrassem em campo. Por isso foi pensada uma estrutura de tempo (para a vivência que fosse aqui ser compartilhada) que obedecesse aos horários de uma semana em cada turma.

Este foi o cronograma sobre o qual se montou a proposta em cada caso e ele se aplicava a todas as turmas. Assim: 1º horário - aula introdutória, 2º horário - realização das atividades e no 3º horário - finalização das atividades não finalizadas e extras para todos que tivessem terminado. Com opções de atividades individuais que não fossem de escrita.

4.5. Flexibilizando a aplicação

Se o que se deseja é melhorar o desempenho dos(as) estudantes, não é difícil inferir (mais agravado ainda se os(as) estudantes estiverem na fase da adolescência) que a chance de poder fazer escolhas potencializará a experiência de aprendizagem. Esse “tomar as rédeas” da própria aprendizagem tem, por si só, um sabor extra que fomenta o engajamento de jovens estudantes, por um lado, ávidos por alguma autonomia e dotados (como todo ser senciente) de formas diferenciadas de absorver mais eficazmente os assuntos, por outro.

No livro UDL: Theory and Practice (2014), apontam as prioridades em se esclarecer os objetivos a todos:

A seguir estão exemplos de perguntas para ajudar a identificar essas prioridades: -O objetivo é que os alunos criem entusiasmo ou aprendam a formar metas apropriadas (redes afetivas)? -O objetivo é que os alunos compreendam conteúdos específicos ou generalizem o conhecimento (redes de reconhecimento)? -O objetivo é que os alunos dominem uma habilidade ou aprendam a criar planos eficazes e a gerir os recursos disponíveis (redes estratégicas)? (Rose; Meyer; Gordon, 2014, Goals - §12 a 14, s/p).

Ao trabalhar a abordagem DUA (ou mesmo outras abordagens inclusivas) num contexto brasileiro, pode ser que se depare com a sensação de que se está engessado(a) na estrutura ou nas formas de encarar tanto as pessoas envolvidas como os processos e temas de estudo. Para tornar esta ideia mais

clara, faz-se aqui uma “parametrização” da elaboração dos objetivos desta pesquisa, quando não se tinha à frente estas perguntas norteadoras e olhando agora para elas, há um desagrado interno por não poder dizer que a terceira pergunta foi atendida.

Já que tanto a 1ª quanto a 2ª pergunta, que tocam respectivamente nas ideias de “envolvimento afetivo com o tema” e “reconhecimento do assunto”, podendo expressar compreensão, em geral, no contexto da pesquisa, a alegria dos(as) estudantes durante os processos de estudo demonstrou que a 1ª pergunta estava sendo respondida favoravelmente e, além disso, iam aos exercícios satisfeitos e respondiam com facilidade.

Sobre o 3º questionamento, olhando agora, pode-se observar que não foi atendido, pois não houve fornecimento de situação em contexto coletivo para que demonstrassem suas capacidades de criar planos e gerir recursos, também pela dificuldade com a avaliação exposta a seguir. No contexto desta pesquisa as atividades construídas em sala foram direcionadas junto aos(as) estudantes em função do tempo organizado para a aplicação das atividades com os preceitos DUA.

Já era aquela ocasião o fechamento do ano letivo de 2023 e a seguir daquelas aulas viria a semana de avaliações (onde aplicava-se provas, com quantidades de questões definidas pela direção, solicitando-se modelos adequados a cada estudante), mas o tópico da avaliação, segundo relataram professoras que viveram a experiência da Escola Tal, na época da aplicação daquela proposta pedagógica escrita para ela, as avaliações eram processuais, apesar de ter semana de provas na maioria do tempo, esta era uma avaliação com menor peso em nota.

Se houvesse condições para responder favoravelmente à 3ª questão, provavelmente se diria aqui que foi possível aplicar diferentes formatos de avaliação e enquanto alguns estudantes demonstraram o que aprenderam em um podcast, outros demonstraram em vídeo, um fez um desenho, outro uma história em quadrinhos, outra ainda escolheu um texto e o que mais pudesse abranger de potencialidades individuais.

Neste sentido, vê-se no Quadro 6, um esboço do que foi registrado após a aplicação com objetivo de expor o planejamento, somado às questões que se deram no processo e, portanto, o influenciaram.

QUADRO 6 – Projeção do planejamento, com flexibilizações

QUESTÕES ENVOLVIDAS NO PLANO EM CADA TURMA			
Nomenclatura da turma	i	o	U
Relato posterior do PLANO de AULAS, incluindo flexibilização das situações que ocorreram durante o processo.	Esta turma tinha os 3 horários semanais todos em uma mesma manhã, seria este o tempo previsto para a aplicação DUA: as 3 aulas de uma semana. Tendo planejado como movimento coletivo a montagem de um mapa do Mar Mediterrâneo, ampliado em uma cartolina, que fez com que excedêsemos o tempo, pois o jogo de trilhas que quiseram os/as estudantes criar sobre o mapa criou um bonito quadro de colaboração entre os/as estudantes (que usualmente conflitam). Principiando pela aula introdutória, onde foi exibido o vídeo, em seguida a realização das atividades linguísticas ocorreria no movimento, à medida que o mapa fosse montado, já que alguns/mas estudantes em geral necessitavam apoio para realização de atividades. Usamos todos os horários e ainda faltava um pouco para terminar – então usamos 2 horários na semana seguinte.	O tema desta turma (que tinha 1 horário a cada dia) surgiu de uma questão levantada por um estudante sobre os erros do mapa do jogo e acabou contagiando todos da turma com interesse pelo tópico, assim o jogo tornou-se o tema que puxou o estudo. Esta turma exige que tenha mais adequações nas atividades, e há uma quantidade grande de estudantes que necessitam apoio. Fizaram em seguida da aula introdutória (quando assistiram ao vídeo), individualmente, o conjunto de atividades (leitura e escrita) que havia sido preparado. Inspirados pelo jogo de trilha da “Turma i” quiseram estes estudantes da “Turma o” também ressignificar o War, criando outro jogo sobre o tabuleiro (que passou a ser o elemento cinestésico mais forte do processo), o movimento de montagem do jogo foi começado ao final do 2º horário e fizeram rapidamente a trilha, se dividindo em seguida para criar os comandos de jogo, finalizando e jogando todos juntos na 3ª aula, que foi no 3º dia.	Nesta turma as aulas se organizavam em 1 horário em um dia e 2 juntos no dia seguinte. O tópico das grandes guerras vinha sendo falado na turma desde o 2º bimestre, quando uma aluna se interessou pelo assunto e sempre trazia nova pergunta. Todos foram se envolvendo e foi preciso juntar 2 capítulos da apostila para criar o tema desta experiência. Foram usadas as peças do jogo War manuseadas pelos/as estudantes (cinestésico-corporal) sobre um mapa da Europa ampliado (sobre folha A3) o posicionamento das peças no mapa representava os exércitos em movimento sobre os territórios. Foram exibidos os vídeos na aula introdutória e as atividades de leitura e escrita findaram quase todas na 2ª aula. É uma turma que se caracteriza por aprofundar discussões, tendo se destacado uma reflexão sobre guerra (destacaram as do momento presente) e falaram de resolução de conflitos e outras alternativas. O que acabou desdobrando novas atividades que foram realizadas ao final.

AD Quadro 6



Fonte: Gráfico construído pela autora para este capítulo, 2024.

Alguns momentos em sala de aula exigem “recálculos de rota”, como alguns demonstrados no Quadro 6. A ideia de flexibilidade pode exigir algum imprevisto⁷⁸ do(a) docente e isto é muito produtivo, é indicado como preceito inclusive, na proposição DUA, isso porque, ao flexibilizar formatos de apresentação, de engajamento e de expressão, tem-se a chance de ajustar melhor o acesso de estudantes que precisem de leves (ou mesmo intensas) modificações nos formatos tradicionais do fazer docente, apresentar conteúdos, fixar e aprofundar os conhecimentos e também dar respostas (em geral avaliativas) dos conteúdos em estudo.

Incentive meios flexíveis para atingir a meta. Os “meios” para atingir um objetivo incluem as diferentes maneiras pelas quais os alunos realizam tarefas, se envolvem com o material, dão sentido a ele e mostram o que sabem. Em qualquer experiência de aprendizagem, reflita se é possível oferecer aos alunos materiais ou métodos flexíveis para atingir um objetivo comum. Lembre-se de que muitas opções também

⁷⁸ Sobre imprevisto, é importante pontuar que ele cabe (e fica tão melhor quanto mais pautado) em um contexto em que havia um planejamento que não pôde ser executado como previsto. Bem sabem professores e professoras, quantas são as horas que se usa no “fora de expediente” para preparar e amparar o “no expediente” de trabalho das escolas, em salas de aulas, de professores, pátios e corredores.

podem ser opressoras. Se você não sabe quais opções incluir, peça ideias aos alunos (CAST, 2020, s/p).

Esta observação ao final do trecho traz a ideia de que em comunicação com os(as) estudantes, o(a) professor(a) vá construindo o fazer pedagógico flexível para encaixar nas modalidades/habilidades individuais de aprender. E indica ao(à) docente uma questão que já foi apontada, que é possível que o movimento da aplicação DUA vá acontecendo no processo, com o mapeamento da variabilidade, da flexibilização das modalidades de trabalhar um assunto com uma dada turma de estudantes.

Chama especial atenção a ênfase que se dá, no CAST, à importância de conhecer os objetivos (Quadro 3) que se têm ao entrar em contato com a experiência. Assim, desde os primeiros movimentos, pode-se mirar aonde se quer chegar com aquilo e assim dotar de mais sentido os passos da caminhada:

Objetivos de aprendizagem claros são a base de qualquer currículo eficaz. Somente esclarecendo o que queremos realizar e quando – nos próximos 10 minutos, na próxima lição, no próximo ano – poderemos começar a considerar quais avaliações, métodos e materiais serão mais eficazes. Objetivos são frequentemente descritos como expectativas de aprendizagem. Tradicionalmente, representam o conhecimento e as competências que todos os alunos devem dominar e estão geralmente alinhados com os padrões. Do ponto de vista do DUA, os objetivos afetivos, como o desenvolvimento do entusiasmo pela aprendizagem e a capacidade de autorregulação, são igualmente importantes. Na nossa opinião, os objetivos afetivos deveriam ser mais claramente articulados nos padrões e, mais especificamente, incluídos na avaliação (Rose; Meyer; Gordon, 2014, s/p).

Como os objetivos afetivos estão intimamente ligados às habilidades natas de cada indivíduo, costuma ser proveitoso respeitar a natureza de atividades ou formas diferentes de realizá-las para cada pessoa. Este aspecto estará ligado a questões como a escolha dos elementos apresentados no Quadro 4 e, também, à flexibilização durante a proposição de atividades. Uma demonstração de flexibilizações no plano foi expressa no Quadro 6 bem como no texto.

Algo nos prospectos de informação sobre DUA, produzidos pelo CAST, ajudaram não só na concepção como no processo de aplicação. Curiosamente, apesar de aparecerem algumas observações, por várias vezes, elas nem parecem repetitivas por estarem sempre pertinentes à atenção necessária a um(a) docente quando for projetar as experiências de aprendizagem.

Dicas DUA para projetar experiências de aprendizagem:

- Comece com um objetivo claro.

- Incentive meios flexíveis para atingir o objetivo.

- Certifique-se de que todos os alunos possam acessar os materiais e o ambiente.

- Torne o aprendizado pessoalmente relevante.
- Promova o aprendizado especializado. (CAST, 2020 s/p)

São observações que apesar de parecerem óbvias, se a pessoa estiver em estudos sobre a aplicação do DUA, constituem um referencial importante na aplicação. A simplificação, que as “listagens rápidas” podem fazer, pode ser muito produtiva até mesmo para o(a) docente aplicar com os(as) estudantes em uma dada atividade pedagógica, principalmente porque tem o potencial de deixar claros os elementos que talvez não estivessem tão nítidos para todos os envolvidos. E, além de nos trazer esta questão, há o tema que está colocado nos dois últimos tópicos desta listagem que tem a ver com os resultados almejados em um trabalho pedagógico qualquer: ensino e consequente aprendizagem. O que no modelo tradicional de pensar e executar a tarefa educativa nem sempre é questão de atenção. Nas propostas progressistas de educação, ao contrário, costumam ser tópico importante.

4.6. Trabalhando o envolvimento

A aula introdutória é um tópico importante, pois esta aula pode ser o trunfo da experiência pelo poder de engajamento que ela comporta. Claro que uma das principais preocupações docentes em seu preparo é justamente esta implantação de um olhar de encantamento para o tema que, com a oferta de múltiplas formas de olhar para o assunto e uma atenção ao protagonismo dos estudantes, pode-se trazer a atenção afetiva ao assunto. É importante que alunos com percepções aguçadas, tanto visual, quanto auditiva, quanto tátil ou leitora, tenham acesso a estes seus prioritários modos de absorver os temas, conferindo uma acessibilidade cognitiva facilitada ao tema, podendo (e devendo mesmo o docente) incentivar que também agucem suas percepções menos hábeis, a partir do que foi trazido para os colegas que deles se difiram quanto à forma de acessar o conteúdo.

Por exemplo, se os alunos normalmente escrevem para expressar a sua compreensão, inclua outra opção para eles gravarem a sua voz. Se você costuma usar a leitura para desenvolver conhecimento básico, tente incluir uma opção de vídeo que contenha as mesmas ideias-chave (CAST, 2020, s/p).

O que motiva cada pessoa também é um elemento que varia de pessoa para pessoa e muitos professores têm dominado há milênios a capacidade de

criar encantamento sobre algum tema a ser estudado. Não é um tópico exclusivo do DUA, todavia nesta abordagem o aspecto do “engajamento” é fundamento base do trabalho docente, destacando a forma como este movimento de envolver-se com o objeto do conhecimento tem maior potencial de ensinamento. Potencializando a noção do envolvimento, a ideia que vem colaborar é a de reconhecimento associada à produção do(a) estudante. O elogio é um elemento que quando a(o) docente aprende tanto a utilizá-lo quanto a criar situações para que o(a) aluno(a) veja seu resultado e reconheça o merecimento do elogio, isto o potencializa.

Um estudo de Dweck (2010)⁷⁹, acessado, nesta pesquisa, por meio do treinamento do CAST para professores que querem aplicar DUA, fala do poder do elogio no cérebro, apresentando uma pesquisa que teve, registrados em vídeo, alguns atendimentos psicopedagógicos aplicados por instrutoras que entregavam quebra cabeças simples, de quatro peças com cores e formas diferentes a serem montados a partir de padrões em imagens pelas crianças participantes, cuja face estava a ser filmada de frente. Muitos tipos de humor foram expressos naqueles rostos e foi notável que aqueles mais “mal-humorados” fossem se transformando através de sorrisos, discretíssimos nos primeiros elogios, mas largos (em alguns casos) mais adiante, após vários elogios. As crianças demonstraram, pelo semblante, quanto poder tem o elogio sobre seus ânimos de realizar atividades.

O que aprendi da minha pesquisa é que as crianças e eu acho que os adultos também são extremamente sensíveis ao que está acontecendo em uma situação. Ao que as outras pessoas valorizam, ou se estão sendo julgadas, o que aquela voz em nossa cabeça está dizendo. Pode estar dizendo coisas de mentalidade fixa como: “oh, é melhor não cometer um erro”, “é melhor você parecer bom, as pessoas inteligentes estão julgando você”. Ou isso está dizendo uma coisa de mentalidade construtiva: “aqui está uma oportunidade”, “aqui está um erro com o qual posso aprender”. Eu me sinto inteligente quando faço algo difícil, sim! (Dweck, 2010, minuto 2:31).

Estudos como este, sobre o poder do elogio nas funções cerebrais de aprendizagem são importantíssimos como requisito de formação de professores(as). Se o ideal for ensinar, ajudar a saber um pouco mais, este tópico precisa estar na pauta! Convém ser elemento de trabalho docente. Notando a

⁷⁹ Um de seus livros “Mindset: a nova psicologia do sucesso”, tornou-se best seller e foi traduzido para muitos idiomas. Ela colabora com as pesquisas do CAST e é referência neste contexto, nos estudos sobre “o poder do elogio”.

importância deste tópico, uma pessoa, que observe, de maneira analítica, a potência do elogio na educação, pode-se restar horrorizada quando reúna experiências relatadas de outros indivíduos ou mesmo ao lembrar de suas próprias experiências, em que se registram as intervenções pedagógicas depreciativas dos sujeitos, inibidoras de suas capacidades. Crianças estão muito abertas à impressão que as outras pessoas fazem delas para construir sua própria visão de si. Vindo de um(a) docente, descrédito ou crítica podem ser arrasadores!

Claramente, esta postura depreciativa (pois que extrapola os limites da escola e está presente na vida cotidiana) é profundamente contraprodutiva em uma situação que envolva crianças (que estão em fase de formação e para quem, portanto, vale muito o que dizem as pessoas com quem mantêm contato) e que se pretenda educativa, pois trata-se invariavelmente de despertar potenciais adormecidos para o que elogios são matéria prima do trabalho. Em geral, este é um elemento que atua nas esferas individuais, mas também tem efeitos benéficos nas coletivas. Quando há um clima favorável ao desenvolvimento – e ações e palavras elogiosas criam isto – ele acontece de maneira mais natural e fluida. Está em consonância com o pensamento que toca à forma como olhamos para as pessoas, veja:

Consideremos a questão da inclusão na educação. Os professores regulares são muito mais propensos a querer uma “flor rara e bela” ou “uma orquídea interessante e estranha” incluída na sua sala de aula do que uma criança “quebrada” ou “danificada”. O uso de metáforas ecológicas também sugere uma abordagem ao ensino. Espécies individuais de flores têm necessidades ambientais específicas em relação ao sol, à água, às condições do solo e assim por diante. Da mesma forma, as crianças neurodiversas serão vistas como tendo os seus próprios fatores ecológicos de prosperidade, e será um papel fundamental para um especialista em neurodiversidade compreender as necessidades únicas de cada criança para um crescimento ótimo. O objetivo não será tentar “curar”, “consertar”, “reparar”, “remediar” ou mesmo “melhorar” a “deficiência” de uma criança. Neste modelo antigo, essas crianças são obrigadas a aproximar-se da norma (especialmente para os testes nacionais de responsabilização) ou são ajudadas a lidar com as suas deficiências da melhor forma possível (a frase “ela pode aprender a ter uma vida produtiva e bem-sucedida apesar da sua deficiência” vem à mente aqui) (Armstrong, 2010, p. 7, tradução nossa).

Nesse sentido, Armstrong remete à questão da diferenciação entre as perspectivas médica e pedagógica de lidar com estudantes com deficiência no contexto escolar apontada anteriormente. Esta escolha, nem sempre determinada pelo(a) docente, muitas vezes trazida na forma já culturalmente

costumeira, de princípio faz muita diferença na forma como os sujeitos se postarão no campo de trabalho. E constitui, portanto, importante tópico a ser pontuado com todo o pessoal que lida com os(as) alunos(as).

4.7. Especificidades em cada contexto

Desafios que não se referem à ordem da aplicação proposta do tema de estudo também precisam ser pontuados. Em vários momentos em que ocorriam as atividades dentro do contexto deste estudo, foi preciso que a professora saísse do lugar de mediadora da atividade para resolver ou tentar fazê-lo com questões específicas de alunos(as). No caderno de campo, são várias as anotações para cada turma e, nelas, vários(as) estudantes especificamente. Aqui serão fornecidos, organizados por turma, alguns relatos que elucidam melhor a percepção do contexto.

Na “Turma i”, uma das alunas, diagnosticada com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), apresentou um comportamento peculiar em uma das aulas desta aplicação:

Foi um momento difícil, ela está investigando clinicamente outro diagnóstico possível. Conforme relato da mãe, vivia um período de troca de medicação, descobrira há pouco que a prescrição do psiquiatra anterior havia dado uma dosagem, para adultos, à sua criança (pequena e magrinha), que agora lutava com o “desmame” da medicação. Nas aulas de montagem da trilha no mapa, ela arranhava a porta como que arrancando o verniz e repetia: “Não sou doente, porque tenho que tomar tanto remédio?” Foi, naquele dia, impossível atraí-la para a atividade e, assim que chegou um profissional de apoio (havia profissionais faltosos no dia), foi pedido que caminhasse com a aluna pela escola para que se acalmasse, mas ela não voltou em tempo de trabalhar junto com os(as) colegas (Carvalho, 2023, s/p).

Um relato que permite perceber aspectos que envolvem particularidade de cada um(a) e a imprevisibilidade do movimento na hora da aplicação da aula. Outro dia, também na Turma “i”, quando ainda não trabalhávamos esta proposta expressa na pesquisa, finalizando atividades do livro em sala:

Houve desentendimento entre 2 alunas, no qual se envolveram outras 2 e foi preciso uma rápida saída do contexto da sala para acalmarem-se os ânimos e retomar a contento a atividade (aos outros, foi solicitado fazerem algumas atividades do livro). (Carvalho, 2023, s/p)

Este tópico serve para se perceber um pouco mais que, por vezes, haverá agentes externos e não previstos que causarão comoção capaz de interferir na execução plena da atividade. Situações semelhantes sempre estão acontecendo

mesmo em escolas que não se proponham inclusivas, é sempre um equilíbrio delicado juntar crianças ou adolescentes em qualquer condição.

Na aplicação na “Turma i”, o maior desafio foi ponderar o fluxo de realização das atividades do livro e as atividades ligadas à proposta DUA, o que foi resolvido com uma estratégia de revezamento após a aula introdutória. Buscou-se sempre ter algumas atividades do livro a serem realizadas bem como uma parte do trabalho em grupo, com o mapa a ser montado coletivamente e a movimentação da turma, o que deu o tom de trabalho colaborativo, mesmo sendo alunos usualmente conflitivos.

Um grande desafio na “Turma o” era conseguir trabalhar com todas(os) dando específica atenção a cada um(a), além disso era uma turma particularmente agitada:

Um dos estudantes, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - suporte 3 (não fala e precisa de muito apoio), é um aluno muito agitado e às vezes acontecia de não estar acompanhado por profissional de apoio, sempre estava a jogar coisas e correr pela sala, o que por vezes prejudica a fluência do movimento da aprendizagem planejado, mas não impede o acontecimento da situação educativa e constitui relato elucidativo do contexto. Havia também um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que criava, por vezes, uma movimentação exagerada no contexto, envolvendo colegas diferentes a cada situação. As(os) demais estudantes com deficiência neste contexto não tinham problemas com comportamento (Caderno de campo manuscrito, 2023, s/p).

Ao se observar as variáveis que tornam peculiar a forma de olhar para a situação educativa, quando se mapeia a variabilidade previamente, é possível criar previsões para contornar possíveis desvios do plano, como no contexto relatado para a Turma “o”, em que o aluno com TDAH foi convidado a ajudar primeiro buscando papeis e depois colaborando na montagem dos barcos de papel da atividade, o que devolveu o protagonismo da cena aos colegas que montavam o jogo de trilha.

Na aplicação do plano na “Turma o”,

a análise comparativa das imagens dos mapas (o do jogo em oposição com o planisfério comum) foi bem recebida desde o início e no debate, fluindo assuntos relacionados, foram trazidos e ampliados pelos(as) alunos(as) e o envolvimento dos alunos com deficiência foi muito interessante também. Mas curiosamente, apesar da ausência de conflitos nesta turma, na montagem do jogo se separaram para fazer as partes, fizeram organizadamente sem discussões. (Caderno de campo manuscrito, 2023, s/p)

Observando a interação entre as(os) estudantes da turma “o” quando comparada com a turma “i”, em que, na primeira, costumam interagir

amigavelmente e, portanto, surpreenderam ao se separarem para construir o jogo; e na segunda, são bastante conflitivos, mas ao construir o jogo se uniram de forma colaborativa, pareceu interessante.

A Turma “u” continha diferenças bem marcantes e continha também a presença de mais de um aluno e uma aluna altamente habilidosos, o que tornava as aulas muito diferenciadas do convencional. Assim, aspectos que chamaram a atenção para a reflexão da questão inclusiva foram:

Para um aluno com Transtorno do Espectro Autista, nível de suporte3; com hiperfoco em piscinas, havia sido preparada uma sequência de imagens de locais envolvidos com o conflito do tema (piscinas destruídas por bombas, piscinas feitas por bombas), além de alguns mapas conceituais das guerras; no entanto ele só participou de uma das aulas, uma troca de medicação o fazia trocar a noite pelo dia naqueles dias e não conseguia acordar de manhã para ir à aula (ficou um pesar de não poder trabalhar com ele e relatar aqui o que teria acontecido) (Caderno de campo manuscrito, 2024, s/p).

A turma “u” que era atipicamente calma, era capaz de estar silenciosa aguardando professores que porventura se atrasassem e no desenvolvimento das aulas era uma turma que costumeiramente exigia mais pesquisa dos professores, pois em geral as aulas adquiriam um tom de aprofundamento incomum.

Na aplicação com esta turma, o desafio costumeiro vinha sendo motivá-la. Uma turma calada: alguns alunos falavam às vezes, mas apenas se estimulados. Estavam no grupo dois estudantes com altas habilidades não diagnosticadas formalmente. O assunto guerras chamava a atenção da maioria deles(as), principalmente após o estímulo de uma colega que se interessava muito pelo assunto e a própria explicação do que contavam os mapas históricos da Europa, comparados, já ia instigando a observação e o envolvimento dos alunos todos, que trouxeram questões filosóficas sobre os ideários de guerra e paz na sociedade. É sempre um desafio e lidar com inteligências aguçadas é uma responsabilidade que nem sempre é assumida em contextos escolares comuns, mas é plenamente possível mediar o caminho dos(as) jovens, mesmo que estejam mais versados no assunto que o(a) próprio(a) professor(a).

Assim, observando aspectos que exigem flexibilidade, outros movimentos fogem ao controle e a tantas outras possibilidades de modificações e adaptações que podem ser necessários. Em todo processo de aprendizagem, a avaliação é tópico importante. Aponta-se então uma questão que faz parte da proposição

DUA, mas, neste contexto, em que o formato, proposto pela direção, exigia a aplicação de uma avaliação em formato tradicional ao final do bimestre, não foi possível aplicar a avaliação no formato flexível sugerido pelo DUA, uma vez que, neste modelo, pressupõe-se a necessidade de flexibilizar formatos e assim o processo avaliativo se dá ao longo do movimento da aprendizagem, valorizando as aptidões natas e também as adquiridas pelos(as) estudantes no processo, sempre visando o desenvolvimento individual.

Podendo haver uma infinidade de ideias, formatos e propostas de avaliação, sendo indicado que sempre se foque no aprimoramento individual e ao mesmo tempo na flexibilização necessária para que o(a) estudante consiga realizar a atividade, preferencialmente capaz de sentir orgulho de si. Avaliações são um tópico de muitas reflexões no campo da educação há tempos e em uma proposição como o DUA não seria diferente, visto que é um tópico importante que envolve a mesma necessidade de flexibilizar formatos e considerar as particularidades da(o) aluna(o). A seguir, alguns fatores para criar avaliações, identificados pelo CAST, que são importantes:

Cinco fatores críticos que devem ser abordados desde o início ao criar avaliações, tanto formativas quanto somativas:

1. Afaste-se do foco exclusivo aparente em medidas somativas e priorize avaliações formativas como parte do ciclo de instrução de avaliação.
2. Considere o uso de avaliações baseadas em tecnologia para garantir que os benefícios – flexibilidade, monitoramento em tempo real do progresso do aluno e promoção do acesso para todos os alunos – sejam alcançados.
3. Considere o impacto da avaliação no ensino em sala de aula para facilitar, em vez de restringir, a modificação do ensino com base no desempenho do aluno.
4. Esteja atento aos potenciais efeitos negativos de teste adaptativo por computador em todos os subgrupos, incluindo alunos com deficiência e aprendizes da língua inglesa.
5. Garanta - para todos os alunos - exatidão, confiabilidade e precisão em relação às construções pretendidas (CAST, 2013, s/p).

A aplicação de avaliações em contextos escolares segue ainda padrões rígidos em algumas escolas e é verdade que muitos(as) estudantes, plenamente capazes, sentem-se incapazes⁸⁰. E aqui, como a valorização do aluno tem destaque na pauta, estes cinco pontos enfatizados como “críticos” e apontados no material de treinamento DUA, do CAST, também podem ser aproveitados na realidade brasileira. O primeiro ponto, sozinho, já renderia um estudo inteiro e talvez se possa dizer que, em raras exceções, uma pessoa não vivenciou

⁸⁰ Como, dentre outros tantos estudos comprobatórios, podemos confirmar em BUENO, 2008.

situações em que as notas (pontuação obtida por realização de atividade avaliativa em escolas ou órgãos avaliadores) são colocadas em patamar de maior importância que os conteúdos que, por sua vez, nestes contextos, costumam figurar mais relevantes que os sujeitos que aprendem. É uma cultura que convém modificar.

O uso de tecnologias aparece nos itens dois e quatro e apesar de disponibilidade de recursos tecnológicos não ser realidade para muitas escolas tampouco para muitos estudantes, imagens, aparelhos e dispositivos fazem parte da vida da maioria das pessoas e podem ser aliados da aprendizagem. Podem servir de suporte de registros diversos e outras formas de uso que possam favorecer a aprendizagem que se pretende.

É necessária muita atenção ao processo educativo e ao que ele precisa objetivar que é o desenvolvimento de todos os alunos e, assim, a atuação docente deve colaborar na autoconfiança do(a) estudante, visando alto desempenho sempre e em cada um(a). Pode parecer difícil e talvez seja mesmo complexo transpor toda a lógica culturalmente imposta de como fazer uma escola que funcione, mas é um caminho necessário. São modificações na forma de olhar os processos e sujeitos envolvidos que são importantes para as transformações que a proposição educativa precisa trazer para tornar seu atendimento mais universal.

Foi um processo muito interessante na experiência determinada para testar DUA em um contexto brasileiro, sobretudo pela proposição da universalização do acesso equitativo a todas as pessoas, independente de suas diferenças.

O envolvimento das(os) estudantes, quando comparado aos outros momentos quando, ainda que focando na inclusão, aplicava-se outras modalidades de abordagem pedagógica, foi diferenciado. Nesta aplicação da proposta DUA, havia uma movimentação diferente, primeiro do olhar docente e depois, talvez por consequência disso, as posturas dos discentes. Observando as interações com os temas e os tópicos ligados a eles, houve maior engajamento, no geral, nas Turmas “i” e “o” e um aspecto que chamou a atenção foi que muitos(as) alunos(as) fizeram consultas sobre o objetivo afixado na lousa e este movimento parece ter apoiado sua forma de se manterem engajados.

A presença de elementos sensitivos sinestésico-corporais na aula introdutória foi um outro elemento de encantamento que surpreendeu a docente,

admirada com a forma como “ter uma coisa para pegar” recrutou a atenção e o gosto pelo assunto. A aplicação das atividades, de maneira que todas(os) estudantes de uma sala de aula comum possam ter um exercício que as(os) desafiem. Vale lembrar que este é um trabalho por vezes árduo na preparação, mas sem dúvida torna o momento da aplicação muito mais significativo.

Flexibilizar a forma como as(os) estudantes respondem ao que aprenderam é igualmente um desafio, nesta aplicação não teve como ser executado um movimento avaliativo DUA em função da exigência de realização de avaliações no modelo convencional, pois que na Escola Tal já era costumeiro contar com avaliações adequadas à condição da(o) aluna(o), inclusive cabe relatar que houvera sido trabalho de maior qualidade no passado da escola quando se aplicava a metodologia que havia sido criada ali (já que a criadora havia entregado o empreendimento nas mãos de outras pessoas havia quase uma década). Não é assunto que cabe desenrolar, mas parece importante pontuar por destacar que há dificuldades em tantos aspectos das instituições que se propõem incluir.

Vale a pena os professores e as professoras “colocarem as lentes DUA” para fazerem seu trabalho, almejando aprendizagens mais motivadoras embutidas no engajamento e na flexibilidade de que se faz uso neste contexto. A forma como se olha para o fazer pedagógico, centralizando a figura do aprendente e aperfeiçoando métodos para lhe fornecer aprendizagem significativa. Tem grandes chances de ser proveitoso, certamente.

Para começar a pensar no trabalho, a pessoa exercendo docência, planeja. É umas das partes mais importantes do trabalho, é o que garante que tenha em mãos a imagem certa, na hora certa, que concatene no tempo definido cada parte daquilo que pretende expor. Ao “colocar as lentes DUA” esta pessoa precisará considerar a variabilidade humana presente no grupo que vai atender, por exemplo se há um estudante surdo, precisa arranjar um jeito deste compreender algo da mensagem que o conteúdo traz – a/o docente precisa ter claro um objetivo geral e vai precisar que todos estudantes o conheçam – pode ser necessário simplificar o tipo de solicitação para algum estudante que porventura tenha algum comprometimento intelectual, visando sempre como objetivo específico, desenvolver aquele ser humano sob sua responsabilidade no contexto; da mesma forma se houver estudante que sempre pede mais é

importante ter este “algo a mais” para lhe oferecer na hora da ação e expressão acerca do tema. No contexto da Escola Tal, era costumeiro solicitar-se dos professores da classe comum as “atividades adequadas” (que consistiam em adaptações das atividades propostas comuns – que corresponderiam a atividades feitas para “alunos médios”) contextualizadas com o tema de trabalho.

4.8. Demonstração de adaptação para a “Turma u”

Aqui, para que fique mais clara a ideia de adaptação de atividade, foi escolhido o exemplo do 9º ano (Turma “u”) por ser a única das 3 turmas em que fazia parte do trabalho adaptar para estudantes com altas habilidades. Usualmente havia para esta turma basicamente uma simplificação e uma complexificação de atividade, no entanto ocorria por vezes, a necessidade de haver mais de 3 versões, mas nesta ocasião foi feita ainda outra simplificação (hipotética) que se aplicaria a estudantes da “Turma o” e foi realizada aqui apenas para apresentar este trabalho de adequação, como eram feitas as “simplificações mais intensas”, que no contexto da Turma “u” não se faziam necessárias.

O trabalho nesta turma era a observação dos mapas da apostila 4, que apresentavam informações sobre as duas grandes guerras mundiais. Cabe pontuar, como já dito, que este foi um tema pelo qual uma aluna da sala esperara o ano todo, falando dele em muitas aulas anteriores, dizendo ser o assunto das guerras o de seu maior interesse (ao final ser este “o assunto” com um garoto que paquerava)⁸¹, acabou sendo o tema das duas grandes guerras, enfoque para o estudo dos mapas nesta turma, estes temas dos capítulos do 4º bimestre, foi intitulado para esta experiência: “grandes conflitos mundiais”.

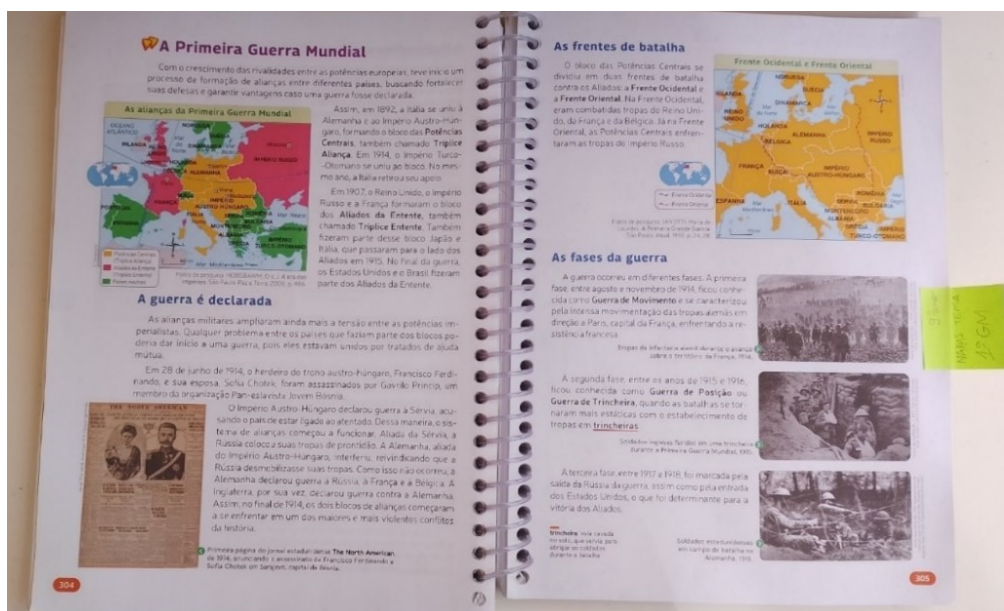
O material didático usado na Escola Tal naquele momento (o que não condiz com modelos adotados em toda a história pregressa da escola – que usava material diferenciado até o ano anterior) era nesta ocasião um pacote de apostilas da editora FTD, chamado Trilhas, sem autorias claramente

⁸¹ Parece uma observação desimportante, mas ela é contextualizadora a contento e pedagogicamente relevante por frequentemente fazer parte da fase de desenvolvimento em questão que é a adolescência.

identificadas, consistindo em apostilas bimestrais contendo todos os componentes curriculares daquele período em uma encadernação apenas. O tema destas aulas, no 9º ano, foi abordado na apostila 4, destinada ao uso no último bimestre letivo.

Apresenta-se assim, a seguir, as adaptações das atividades preparadas para serem realizadas em sala no contexto da turma 'u', no tempo das aulas de uma semana. Após a apresentação do conteúdo no plano, primeiro, vinha uma aula introdutória, em segundo, aula de realização dos exercícios e, na terceira, finalização e correções. Esta turma começou a realizar algumas atividades já na 1ª aula, nos 15 minutos finais da aula introdutória, pois os estudantes estavam empolgados para começar após exposição dos objetivos⁸² e saber que a atividade priorizava análise de mapa, ocupando (este movimento com realização dos exercícios) a aula seguinte toda, tendo ficado dois alunos terminando a atividade na aula seguinte, permitindo a aplicação da atividade extra para a maioria dos colegas.

Figura 8 - Páginas diretamente relacionadas a nosso estudo



AD figura 8

Fonte: Fotografia tirada pela autora da apostila (TRILHAS, 2021)

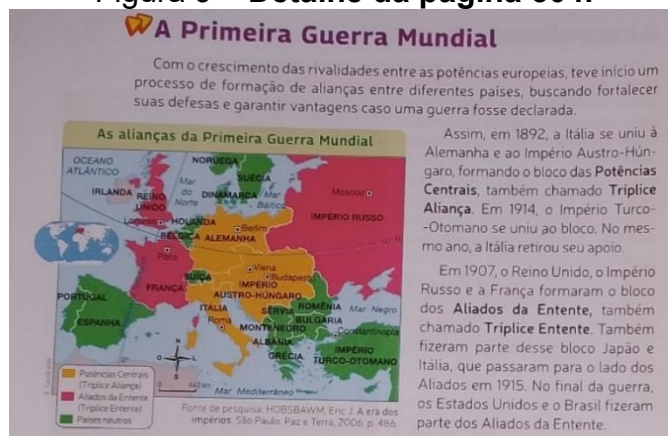
⁸² Uma das observações nos treinamentos DUA realizados pelo CAST é que os objetivos (goals) devem ficar claros para todos os envolvidos no processo, no começo do processo, a fim de que não se reste dúvidas sobre o que precisa ser feito, ou melhor, qual o objetivo a atingir com o estudo.

A princípio, por entender que questões de fixação são importantes para assimilação dos assuntos trabalhados, foi esta a natureza das atividades propostas. A adequação difere-se da noção de flexibilização, embora se complementem. Neste plano, ao atender a variabilidade, como usualmente se vinha fazendo na Escola Tal, foi primeiro feita uma adequação dos questionamentos: nesta turma havia a necessidade de objetivação do questionamento e também aprofundamento (já que de 2 a 3 alunos sempre acabavam todas as atividades bem antes dos colegas e suas reflexões costumeiramente eram mais aprofundadas). Mas também foi feita aqui uma adequação de simplificação hipotética (tal qual se fazia necessária na Turma “o”, do 8º ano), apenas para que se perceba como era feito para alunos em fase pré-silábica de escrita.

Já para flexibilizar as atividades a serem oferecidas, deve-se também variar o “formato de entrega”, guardadas as proporções da necessidade de adequação em função das dificuldades tanto quanto das facilidades presentes na turma. De forma que aqueles/as estudantes que preferissem, poderiam realizar a resposta às questões em forma de podcast, vídeo ou outras, além do formato escrito como de costume. Para que fique claro, a resposta a esta flexibilização, mesmo dos alunos que entregaram também em formato gravado (como um áudio no WhatsApp) também quiseram realizar o formato escrito e uma aluna que costumava precisar de uma leve simplificação no questionamento, para as respostas gravadas, escolheu a atividade sem simplificações, fazendo até mesmo uma das questões um pouco mais complexas.

Para cada mapa do estudo, havia um bloco de atividades. Veja-se a seguir um maior detalhamento das adequações realizadas:

Figura 9 – Detalhe da página 304.



Fonte: Fotografia tirada pela autora da apostila-detelhe da fig.8 (TRILHAS, 2021)

#PraCegoVer – Esta imagem é o detalhe da 1ª página descrita na figura 8, o trecho com o mapa cujo título é “As alianças da Primeira Guerra Mundial”

BLOCO I - atividades da apostila

- 1 – Identifique os países que formaram as alianças apresentadas no mapa da página 304.
- 2 – O que levou as potências europeias a unirem-se em alianças e o que pretendiam com isso?
- 3- Monte uma linha do tempo da formação das alianças que antecederam a primeira guerra mundial.
- 5- Observe o gráfico a seguir para responder às questões:

Figura 10 – Gráfico da atividade aplicada sem adequações



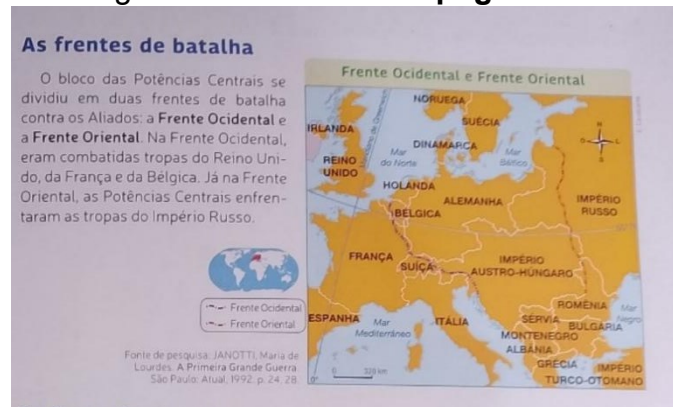
Fonte: <https://1guerramundialblog.files.wordpress.com/2015/09/sem-titulo.png>



AD figura 10

- a) Enumere por ordem dos países que perderam menos para os que perderam mais pessoas em um “ranking”.
- b) Quantifique o total de cada um dos 3 países com maior número de mortos.

Figura 11 – Detalhe da página 305.



Fonte: Fotografia tirada pela autora da apostila-detelhe da fig.8 (TRILHAS, 2021)

#PraCegoVer – Esta imagem é um detalhe da 2ª página descrita na figura 8, o trecho com o mapa cujo título é “Frente Ocidental e Frente Oriental”

BLOCO II – atividades da apostila

- 1- Descreva como se posicionam as duas frentes expressas no mapa da página 305.
- 2- Identifique os países componentes de cada frente.

Figura 12 – Detalhe da página 332.

A fase de expansão nazista

Com a guerra declarada, os primeiros passos dos alemães foram realizar uma série de ataques navais na região norte da Europa. Entre os meses finais de 1939 e abril de 1940, as forças alemãs buscaram desestabilizar o comércio na região da Inglaterra para enfraquecer a economia dessa potência mundial. Nesse primeiro período de guerra, as forças alemãs invadiram e conquistaram diversos países do norte europeu, como Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica e Luxemburgo.

Em seguida, o foco alemão se voltou para a França. Os franceses, a princípio, acreditavam que seu território estaria seguro sob a proteção da Linha Maginot. Essa barreira continha muitas fortificações que lhes serviam como defesa e se estendia nas fronteiras entre Itália, Alemanha e França. Os nazistas, porém, contornaram a Linha Maginot e atacaram a França pelo norte, em sua fronteira com a Bélgica.

Após o contorno da Linha Maginot, a França foi invadida pelas forças alemãs. O norte e o centro do país foram definitivamente ocupados pelos nazistas em 1940, enquanto ao sul se concentrava um governo francês colaboracionista (que seguia ordens alemãs).

Entre agosto de 1940 e junho de 1941, ocorreu uma série de bombardeios alemães às Ilhas Britânicas. Os ingleses, porém, resistiram aos ataques e essa frente de batalha ficou estagnada para os alemães, que não conseguiam efetivar o domínio sobre a Inglaterra.

Observe no mapa a seguir os principais pontos de expansão dos nazistas nos primeiros anos do conflito.

Em junho de 1940, a Itália entrou na guerra ao lado da Alemanha e tropas italianas avançaram para o Norte da África. Com isso, Itália e Alemanha dominaram a Líbia, a Tunísia, a Argélia, o Marrocos e parte do Egito.

Fonte de pesquisa: IACHNER, Jayme. *A Segunda Guerra Mundial: o plano em 7 mapas*. São Paulo: Ática, 1997. p. 25.



AD figura 12

Fonte: Fotografia tirada pela autora da apostila (TRILHAS, 2021)

Bloco III – atividades da apostila + reportagem demandada pela turma na conversa sobre o assunto “guerras de hoje” levantada pelos estudantes na ocasião.

1 – Aponte os países do norte da Europa conquistados pelas forças alemãs entre 1939 e 1940?

2 – Exponha como foi a tentativa alemã de invasão da França?

3 – Como foi a investida contra a Inglaterra?

→Reportagem sobre as guerras de hoje, tema suscitado pelos estudantes, buscamos rapidamente em um aparelho celular uma notícia e escolhemos uma reportagem de Germán Padingerd para a CNN em 09/10/23. **Guerras no mundo: quantos conflitos estão ativos neste momento?** Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/guerras-no-mundo-quantos-conflitos-estao-ativos-neste-momento/>

Logo ao final da leitura destacaram o fato de a reportagem não ter falado nada do conflito no Sudão desde fevereiro de 2023. Classificaram como ato preconceituoso. Como atividade derivada da reportagem montaram um pequeno cartaz (no qual cada aluno/a presente deu uma contribuição) com os locais das atuais guerras, colando elementos (como nomes, dados, datas, locais associados a plaquinhas de “pare” e mensagens de paz) Todos/as os/as presentes participaram ao menos um pouco desta montagem.

Demonstração de adequações

BLOCOS I e II

Adaptação hipotética⁸³ para nível de pré-letramento.

PARA ENTENDER A 1ª GUERRA MUNDIAL PRECISAMOS VER O MAPA DE ONDE ACONTECEU: A EUROPA. OBSERVE:

NO MAPA MUNDI A **EUROPA** FICA NESTE LOCAL:

Figura 13 – Mapa mundi destacando Europa para situar alunos



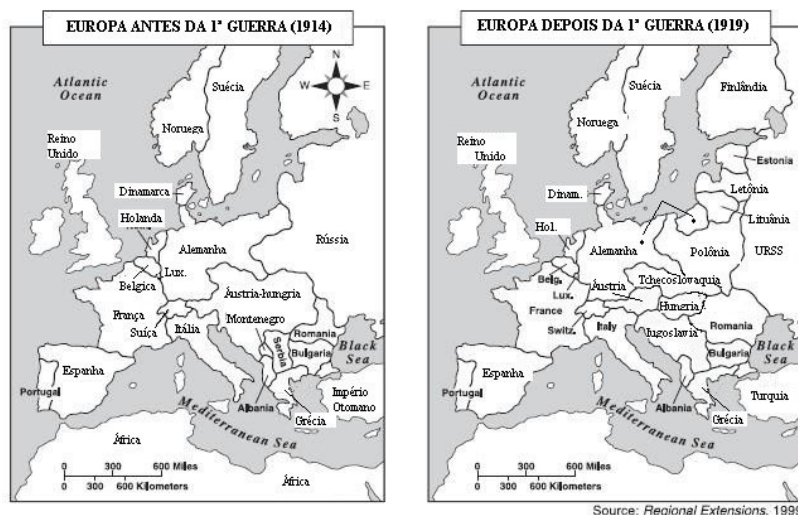
AD figura 13

Fonte: https://img.freepik.com/vetores-premium/paises-ou-continente-da-europa-destacados-em-vermelho-no-mapa-do-mundo-vetor_687934-24.jpg?w=360

ESCREVA O NOME DO CONTINENTE, APONTANDO-O.

Figura 14 – Mapa comparativo – Ampliado sobre papel A3 para elemento sensorial na aula introdutória

⁸³ Hipotética porque nesta turma não era o caso de nenhum(a) estudante. Mas com finalidade de apresentar como pode ser uma adaptação desta natureza, pode ser importante supor que tivesse alunos que precisam destas adaptações, como é o caso de 3 alunos da “Turma o”, havendo naquele contexto, variações simples em diagramação como tamanho de letra e espaços para registro do aluno (menor coordenação motora exigirá espaços maiores).



AD figura 14

Fonte: <https://soprahistoriar.blogspot.com/2011/10/trabalho-com-mapas-1-guerra-mundial.html>

01- COLORA OS PAÍSES QUE NÃO MUDARAM COM A GUERRA.

02- QUAL O NOME DO CONTINENTE ONDE TUDO ACONTECEU?

() EUROPA () AMÉRICA () ÁFRICA

03- A EUROPA É UM:

() PAÍS () CONTINENTE () OCEANO

04- VEJA COMO E QUANDO TUDO COMEÇOU. COLORA A DATA DE AMARELO E OS PAÍSES ENVOLVIDOS COM OUTRA COR CLARA.

1892		1907
ITÁLIA + ALEMANHA + IMPÉRIO AUSTRO- HÚNGARO		REINO UNIDO + FRANÇA + IMPÉRIO RUSSO

05- O MAPA DO LIVRO (NA PÁGINA 305) MOSTRA A ÁREA DE DOMÍNIO DA “FRENTE OCIDENTAL” E DA “FRENTE ORIENTAL”, MARQUE EM SEU MAPA COM AS LINHAS DAS SEGUINTE CORES:

FRENTE OCIDENTAL

AZUL ESCURO

FRENTE ORIENTAL

VERDE ESCURO

06- FAÇA UM GRANDE X ENTRE OS DOIS RETÂNGULOS ACIMA PARA EXPRESSAR A OPOSIÇÃO ENTRE AS DUAS FRENTE.

Adaptação de simplificação (objetivação)

01- Anote o nome do acontecimento.

- 02- Em qual continente aconteceu?
- 03- Quais grupo estão representados no mapa?
- 04- Qual cor representa cada grupo destes?
- 05- Quais países compõem cada um dos grupos?
- 06- Colora cada uma das alianças de cores diferentes das do mapa original (p.305) [fornecido um mapa da área em branco]

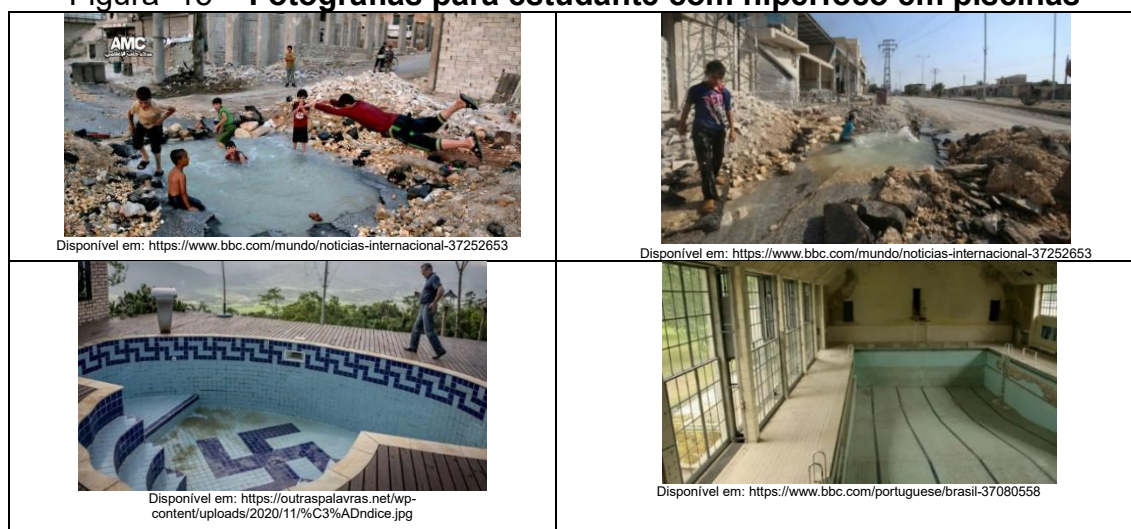
Adaptação de aprofundamento.

- 01 – Observando as junções de países aliados, **crie uma tabela** onde estejam reunidos dados e envolvidos em cada frente.
- 02 – **Construa uma análise crítica** (ou uma notícia) sobre este enfrentamento.
- 03 – **Elabore** um possível “plano alemão” de acordo com as investidas apresentadas ao lado do mapa.

Adaptação específica

Esta turma tinha um estudante com nível 3 de suporte no espectro do autismo, havia pouco tempo que havia descoberto que ele tinha um hiperfoco em piscinas (notificado pela professora de arte). Assim, nesta atividade foram selecionadas para ele as seguintes imagens, que foram impressas como fotografias, coloridas as quais se pode conferir a seguir e eram coladas ao caderno onde a professora escrevia a interação apontada:

Figura 15 – Fotografias para estudante com hiperfoco em piscinas



AD figura15

Contextualizando: a escolha se deu por um critério simples de "qual piscina me levaria facilmente ao tema das grandes guerras"; não eram muitas as opções, é preciso revelar. As imagens escolhidas, que deveriam ter na cena

piscinas, estão de alguma forma ligadas a situações de guerra, da seguinte forma: no caso das duas primeiras, são de Aleppo, uma localidade da Síria onde (numa ofensiva do presidente Bashar Al Assad às forças rebeldes em setembro de 2016) uma bomba abriu uma cratera no chão da cidade e o espaço foi preenchido por água de um vazamento e acabou sendo usado pelas crianças como piscina.

A terceira imagem figurava numa reportagem sobre um sujeito no estado de Santa Catarina, que tinha desde 2014 o desenho da suástica na piscina de sua casa, sendo judicialmente sentenciado em 2021 a retirá-lo. E a última imagem é a piscina de um complexo de treinamento militar nos arredores de Berlim que foi construído pelo regime nazista para expressar supremacia da 'raça ariana' e mais recentemente foi utilizado como centro de treinamento de esportes.

Para o trabalho com o aluno, as imagens serviram para chamar ao assunto da guerra, havia um plano em que conversávamos sobre o tema a partir da imagem e em seguida eram ofertadas atividades das diferentes adequações aqui apresentadas, caso ele estivesse disponível a escrever neste dia. Havia opções de atividades escritas ou desenhadas para que realizasse, bem, este era o plano! No entanto, no período correspondente à aplicação desta experiência DUA, o estudante esteve apenas na segunda aula, por estar se adaptando a uma nova medicação estava muito cansado durante as manhãs. Nossa aula foi interessante: no contexto da sala de aula, a turma estava em um segundo momento com a atividade, quando este aluno veio, os colegas estavam trabalhando em responder as questões que lhes foram solicitadas. Então foi possível dedicar-lhe bastante atenção, já que estávamos sem profissional de apoio em sala na ocasião, assim foi possível apresentar as imagens (para o que ele arregalou um olho e ouviu por um tempo com atenção o que eu tinha a dizer sobre aquelas piscinas), expliquei em seguida que estávamos estudando desde a aula anterior sobre as duas grandes guerras mundiais, fazendo um rápido preâmbulo do contexto e apontando a localização da Europa no planisfério Mundi. A situação em sala em que por mais tempo até este dia, esta professora conseguiu reter de forma ininterrupta a atenção deste aluno, parece ter sido o assunto relacionado às piscinas.

BLOCO III

Adequação de simplificação hipotética

GUERRAS SÃO SITUAÇÕES EM QUE DIFERENTES POVOS OU PAÍSES, BRIGAM UM CONTRA O OUTRO USANDO ARMAS DE DESTRUIÇÃO E MORTE. É IMPORTANTE LEMBRAR QUE A ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS) FOI CRIADA COM O PRINCIPAL OBJETIVO DE SALVAR AS FUTURAS GERAÇÕES DO HORROR DAS GUERRAS.

ESTAMOS ESTUDANDO AS DUAS GRANDES GUERRAS MUNDIAS ATRAVÉS DE UMA ANÁLISE DOS MAPAS E COMO ELES NOS CONTAM OS FATOS. AS IMAGENS A SEGUIR NOS AJUDARÃO A REFLETIR.

Figura 16 – Imagens que remetem a guerras



AD figura 16

OS BRASILEIROS QUE FORAM PARA A GUERRA ERAM CHAMADOS “PRACINHAS”, JOVENS RAPAZES QUE VIAJARAM PARA O COMBATE.

O QUE É O COMBATE?

COMO É FEITO?

POR QUE ISSO ACONTECE?

Neste tipo de atividade quando “o que fazer” no caderno dos alunos em fase pré-silábica, era costumeiro deixar a intervenção (que normalmente ocorria com usos diferenciados das imagens, nem sempre intercaladas com palavras),

dependendo da disposição (em algumas condições o ritmo de produção é bem lento, sendo que alguns alunos que precisam de grandes adequações precisam de tempo maior para sua realização. Estava reservado material com letra de música da turma da Mônica, especial de natal de 2010: “Soldadinho de brinquedo” como recurso para invocar a paz após dados de guerra. Mas pelo desenrolar da conversa, não foi necessário. O direcionamento da curiosidade da turma para a reportagem, levou naturalmente a essas reflexões.

Adequação de objetivação:

1-Quais países foram conquistados pela Alemanha entre os anos de 1939 e 1940?

2-Como a Alemanha tentou invadir a França na época?

3- Como a Alemanha atacou a Inglaterra?

➔ A atividade com a reportagem foi igual para todos, com livre participação, nas incursões verbais (que não precisavam passar pela escrita – o aluno que necessitava desta adequação se dava super bem)

Adequação de complexificação

01-Elabore uma notícia, como se você fosse um jornalista trabalhando no período deste evento, apontando o avanço do exército alemão segundo o mapa.

02-Monte um diagrama informacional baseado na Rosa do Ventos para apontar os países invadidos em cada direção dos pontos cardeais, a partir da Alemanha.

03-Separe em um quadro as nações que cooperaram com a Alemanha em oposição aos que foram “ocupadas à força”.

Assim foram preparadas as atividades adequadas, sendo que, como era costumeiro ao haver volume maior de atividades, nem todos os estudantes realizaram todas as atividades, alguns parando nas primeiras atividades, ou pela dificuldade na realização, ou pela ausência de profissional de apoio para acompanhar individualmente.

Mas o que se pretendeu aqui foi apresentar para profissionais de educação que talvez não tenham trabalhado com adequação, como funciona o

raciocínio de criar atividades para diferentes níveis de habilidades dos estudantes, contemplando o mesmo tema de estudo da turma. Numa proposta que aplicasse DUA com maior fidelidade, buscar-se-ia meios de ação e representação que fossem mais variados, como falado anteriormente, ao tratar a questão da avaliação. Atividades flexíveis e múltiplas exigem modalidades diferentes da escrita, que impera nas salas de aula brasileiras há muitos anos.

Assim, com esta demonstração, encerra-se a seção 4, que buscou apresentar, da forma mais abrangente possível, como foi a aplicação DUA no pequeno contexto, que por pequeno, singularizou-se aqui como “uma sala de aula brasileira” (conforme sugere o título da tese), por se tratar da aplicação por uma professora brasileira, apresentada a partir da ótica da mesma, num contexto específico, com tema e tempo definidos, buscando perceber potências e dificuldades implícitas na proposição DUA, no contexto escolar de nosso país. E assim encaminha-se ao encerramento dessa tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém acessibilizar as entradas, pois há gênios perdendo a chance de contribuir, e mais que isso: há pessoas sendo barradas no direito de pertencer à sociedade/comunidade pois não haviam sido pensados acessos para suas cadeiras, seus pensamentos, sua linguagem. Tornem-nas, todas as entradas, portanto, acessíveis!

Esta tese, que aqui se finda, foi baseada num estudo de caso que contou com observação participante em uma escola, privada sem fins lucrativos, que se propunha ser inclusiva por princípio, muito antes da Inclusão se tornar obrigatória pela Lei. A professora-pesquisadora do caso aplicou a metodologia DUA para um conjunto de aulas em salas heterogêneas, com turmas compostas por estudantes contendo diferenças muito marcantes entre si, indo desde pessoas com deficiências variadas, passando por estudantes que não precisavam de atendimento especializado, contendo também estudantes com altas habilidades em áreas específicas.

Constituiu-se assim em uma demonstração de como, na estrutura de uma Escola Inclusiva Brasileira, é possível através da percepção do processo de aprendizagem, trazida pela concepção do Desenho Universal para Aprendizagem, que pretende universalizar a experiência escolar, tornar experiências coletivas e individuais de aprendizagem mais inclusivas, pressupondo desenvolvimento e participação a todas as pessoas envolvidas nos processos escolares de aprender.

É o que responde à “pergunta de partida” feita na introdução deste trabalho: “haveria alguma forma de incluir de fato a todas as crianças presentes na escola comum?” Mesmo que ela tenha alguma deficiência ou que seja mais habilidosa do que as outras crianças da sua idade? Ao que, foi possível responder satisfatoriamente a partir da aplicação do DUA em um contexto de sala de aula real. E como toda atividade que representa novidade, principalmente se quebra paradigmas, trouxe questões quanto à aplicação, e com isso novas dúvidas para novas pesquisas.

Sem dúvida alguma, a proposta de olhar para o ensino em salas de aula inclusivas, ao qual chamaram Desenho Universal para Aprendizagem, tem o potencial de permitir a todos, independentemente de sua condição, participar e aprender com a aula. Potência ampliada ou reduzida não só pelo posicionamento que o/a docente vai conseguindo ter no contexto de pensar desde o início na variabilidade de estudantes que estão sob sua responsabilidade, pois é esse pensamento que vai permitir que se elabore uma forma de participação e desenvolvimento adequada a cada condição; como também pelas condições de flexibilização dada ou não pelo contexto escolar em que este/a professor/a atua, que pode engessar tanto alguns processos, como o da avaliação, por exemplo, que acabe impedindo flexibilização em alguns aspectos.

Assim, o estudo realizado nesta pesquisa, respondeu satisfatoriamente aos objetivos traçados no início, sendo possível atender a cada um deles nos capítulos que antecederam estas considerações.

Uma conceituação de inclusão, como a buscada com o primeiro capítulo, leva a melhor perceber se ainda há exclusões a serem resolvidas, ao que os estudos apontam para uma resposta confirmadora. A lei brasileira determina que todas as escolas sejam inclusivas, uma conquista importante para muitos/as estudantes que não conseguiam sequer acessar salas de aula comum. Isto coloca o Brasil entre os países que escolheram propor escolas inclusivas, num mundo onde ainda ocorrem tantas segregações.

Ainda há, todavia, exclusões a serem resolvidas neste país, algumas no próprio processo de incluir, outras na estrutura social que se engendra para além das escolas e vem fundando historicamente os espaços coletivos. Os mais pobres seguem sendo os mais excluídos, porque a questão financeira continua sendo motivo de exclusão e, além disso, todos/as os/as alunos/as precisam ter seu processo de aprendizagem considerado em prol de seu desenvolvimento individual, pois ainda há alunos saindo inaptos do processo de escolarização. Estudar mais esta questão também tornou evidente a ideia de que se está em pleno progresso neste campo, pois em passado não tão distantes as crianças ao serem escolarizadas eram segregadas compulsoriamente, e atualmente a lei determina a “escola para todos”.

Considerar a escola como um dos primeiros lócus de convívio aberto ao mundo, é importante, convindo ainda destacar neste ponto que, quanto mais laica, civil, inclusiva e científica uma escola se propuser a ser, mais universal será a vivência daquelas/es que a frequentarem. A segunda sessão mostrou como constitui a escola um Lugar de começar a apresentar quem se é ao mundo.

A categoria geográfica que confere a percepção do pertencimento e permite assimilar a conexão entre as pessoas e o espaço é “Lugar” e a escola como esse espaço que ensina a conviver, que permite a experiência respeitosa, que se não estiver sendo precisa-se trabalhar para que seja. O campo mostrou que tanto na Escola Tal, de caráter privado e sem fins lucrativos, como em outras escolas observadas fora do escopo da pesquisa, algumas de caráter público, outras privadas, há ganhos por ser Escola Inclusiva para todas/os envolvidas/os. Isso porque têm sido vantajosos, sobretudo do ponto de vista social, uma vez que as crianças com deficiência vão aprendendo a lidar, se expressar e se situar, os/as colegas sem deficiência vão desenvolvendo capacidade social de lidar com diversas diferenças humanas. A construção desses espaços cada vez mais inclusivos é o “trabalho do momento” neste contexto e esta é a razão dos passos seguintes deste estudo.

Além de tudo isso, dificuldades na observação e no atendimento adequado ao desenvolvimento de um alunado tão diverso, tem-nos feito perder gênios para o mercado de trabalho: pessoas altamente habilitadas que por nasceram em situação de baixa renda e sem as potencializações possíveis, acabam não se desenvolvendo mais e, portanto, deixando de dar sua melhor contribuição para a comunidade que certamente se beneficiaria disso.

Entender como se configura a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem colabora muito neste sentido e foi o movimento da terceira sessão, que apresentou este paradigma e trouxe uma pesquisa sobre a produção brasileira acerca do tema, demonstrando que a produção nacional sobre DUA vem crescendo. O aparato instrucional disponibilizado na rede mundial de computadores pelo laboratório estadunidense onde criaram o termo (o CAST) é suficiente, mesmo considerando apenas o que há em língua portuguesa (Anexo 1) para que professores e professoras brasileiros entendam

os preceitos de aplicação prática da proposta, que se dá sobretudo através de uma mudança de postura. Conquanto na produção acadêmica nacional haja um crescimento significativo dos estudos DUA em diferentes contextos específicos, não foram encontradas instituições que se propõem a aplicar o DUA no Brasil, até aqui as iniciativas neste sentido vêm de professores e professoras em contextos específicos. Ainda é um tópico a ser mais conhecido no cenário.

A quarta seção tratou de uma aplicação DUA em uma escola, onde antes já se realizavam atividades adequadas para estudantes com deficiência e superdotação, mesmo se fossem alunos que não compusessem o PAEE, as adequações eram feitas conforme necessidade específica. Uma experiência imersiva de observação participante agora contendo “as lentes DUA” para prestar o serviço que acostumara fazer naquele contexto, demonstrou que se há um “potencial inclusivo” na forma de encarar, antes mesmo de planejar, a experiência docente, ele é sem dúvida alguma notavelmente potencializado pela proposta DUA de fazer aulas e aplicá-las a turmas heterogêneas.

Nas estruturas educacionais fundadas em muitos anos de “cultura escolar” que comporta formato específico de posicionamento de móveis, de corredores e portas, modalidades disciplinares, protagonização dos currículos, avaliações somativas rígidas, entre outros, são muitos os elementos dificultadores que podem se interpor como barreiras em tentativas que flexibilizam as estruturas para dar acesso mais universal possível aos conhecimentos trabalhados. Por isso é muito importante considerar a diversidade; o que só amplia o “potencial inclusivo” de qualquer situação com as “lentes DUA”.

Um campo complexo, um Tema Sensível como é a Educação Inclusiva, olhado de dentro, revela muitas nuances para as quais não se pôde dedicar atenção neste esforço de pesquisa e acabaram como tópicos para outros movimentos futuros. Parece pertinente apontar alguns deles e começa-se aqui por algo que a expressão “eram feitas” (dizendo das adequações cotidianas de atividades no contexto) do parágrafo anterior desdobra.

A expressão “eram feitas”, assim, sem nenhuma observação, é um “cenário ideal”. Não era o que se tinha na realidade. No corpo docente das turmas que protagonizaram o campo, havia quem não estivesse sempre com material extra específico para os/as alunos/as com deficiência, o que era comentado pelos profissionais de apoio. Mas mesmo sendo a pesquisadora desta tese uma das professoras que (comentava o pessoal do apoio) preparava material adequado (pois buscava sempre ter algo a aplicar a todos e a cada um/a) ainda cabe deixar revelado que “nem era sempre assim”, porque já houvera passado aperto por, na prática, não achar o material suficientemente adequado, e vivido frustrações por tentar alguma forma que não funcionou bem.

Esta e outras questões implícitas na prática docente consistem em parte da sobrecarga à qual usualmente professores e professoras estão submetidos. Não são tão raros os casos de professoras que precisam dar aulas nos três turnos para manter um salário que possa garantir uma vida com dignidade, o que por sua vez torna-se “uma barreira” para planejar ou corrigir atividades. Apesar de ser ainda um cenário desanimador, contrariando as expectativas, docentes apaixonados/as seguem firmes se desdobrando para fazer funcionar a “escola para todos”.

O caleidoscópio colorido, evocado por Mantoan logo no início do texto desta tese, trouxe o nome de Marsha Forest (1995), autora do poema “Inclusão não é exclusão” apresentado na primeira sessão, trouxe todo um grupo de autores, canadenses em sua maioria, que vinham trabalhando junto com esta autora em centros inclusivos em seu país. Muito desta obra precisa ser conhecida no Brasil, uma contribuição inegável para o que este esforço de pesquisa almeja de alguma forma contribuir. E como uma lufada de esperança, está partilhado no Anexo 2 a introdução do mais recente informativo dos trabalhos que seguem desenvolvendo as iniciativas de Forest (1995).

Ademais, observar a instituição Escola permite perceber nítidas e notáveis diferenciações de toda natureza entre suas diversas possibilidades. Perceber as funcionalidades declaradas ou implícitas nas escolas de cada um destes setores; as diferenciações entre as pessoas que cada um deles atende; sua função social e as implicações.

Existe uma necessidade já posta de tornar a experiência educativa mais inclusiva e a aplicação realizada nesta tese comprovou que o “potencial inclusivo” de atividades escolares aumenta se for pensado através das “lentes do DUA”. Isto se dá em função da diferenciação que já está posta desde o início na forma de pensar a aula ainda antes do planejamento, quando se levanta a variabilidade presente entre os discentes e, mesmo que não seja possível conhecê-los previamente, abrange mais pessoas pois se prepara desde a primeira aula, com a intenção de oferecer múltiplas formas de olhar, de se engajar e de interagir com o objeto do conhecimento. Constitui assim uma promissora forma de incluir em escolas comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHO, Stephanie. Where did UDL begin? No menu: 'History of UDL'. 2013. Disponível em: <http://udlproject.weebly.com/history-of-udl.html>. Acesso em: dez/2021.

ALLENDE, Salvador. **Discurso dias antes de perder a vida no golpe de Pinochet**, transmitido por rádio em 11/09/1973. Conforme citado in: <http://afmlp.cl/index.php/editorial> , Asociacion Historica de Funcionarios Municipales La Pintana - Chile, 03/08/2009.

ALVES, Glória da Anunciação. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Desmistificando a inclusão. Rev. Psicopedagogia; 22(67): 59-66 IPUSP: São Paulo, 2005.

ANTIPOFF, Cecília Andrade e CAMPOS, Regina Helena de. Superdotação e seus mitos. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 2, p. 301–309, jul. 2010. In: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt> , acesso em 20/01/2024

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Educação inclusiva. Volume 3: a escola. SEESP/MEC, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 12/02/2024

ARMSTRONG, Tomas. Special Education and the Concept of Neurodiversity. American Institute for learning and human development Magazine. 01/01/2010. Disponível em: <https://www.institute4learning.com/2010/01/01/special-education-and-the-concept-of-neurodiversity/>. Acesso em 20/03/24

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), tradução de: Bristol-UK, 2011.

BRASIL, LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 16/05/2023

_____. MEC. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. 30/03/2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=Considera%2Dse%20p%C3%BAblico%2Da

[vo%20do,condi%C3%A7%C3%B5es%20com%20as%20demais%20pessoas.](#)
Acesso em:15/05/2023

_____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11/09/23.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em:15/03/2024

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15/03/2024

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

BUENO, Chris. Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema?. Ciência. Culto. , São Paulo, v. 2, pág. 11-13, 2008. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de maio de 2024.

BUTTIMER, A. 1985b. Hogar, Campo de Movimiento y sentido del Lugar. In:TEORIA Y MÉTODO EN LA GEOGRAFIA ANGLOSAJONA. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona, Ariel, p. 227-241.

_____, Anne. Invitation to dialogue: history of geographic thought. Interview by Christina Nordin. Recorded at the AV-Centre University of Lund, Sweden. May 1979. Disponível no canal IGU Channel no You Tube: <https://www.youtube.com/watch?v=deqAr1ULiyg>. Acesso em: 22/04/2024

_____, Anne. Lar, horizonte de alcance e o sentido de lugar. Geograficidade, v.5, n.1, 2015. [Tradução do texto “Home, Reach, and the Sense of Place”, publicado na coletânea The Human Experience of Space and Place (Nova York: St. Martin’s Press, 1980. p.166-187), editada por Anne Buttimer e David Seamon. Traduzido por Letícia Pádua.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2000.

CÂMARA, Gilberto; MONTEIRO, Antônio Miguel Vieira e MEDEIROS, José Simeão. Representações Computacionais do Espaço: Um Diálogo entre a Geografia e a Ciência da Geoinformação. Divisão de Processamento de

Imagens, Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (DPI/INPE). Publicado em março de 2001 e disponível em: <https://www.dpi.inpe.br/cursos/ser300/Referencias/epistemologia.pdf>. Acesso em: março de 2024.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: FFLCH, 2007, 85 p.

CARVALHO, Raquel Neves Matos. Caderno de campo manuscrito. Com registros encerrados em 20/12/2023.

CAST. Abordando a variabilidade de alunos em avaliações alinhadas ao Núcleo Comum: Políticas, práticas e design universal para a aprendizagem. Declaração de política. Wakefield, MA: Autor, 2013. (tradução nossa).

_____. Dicas UDL para projetar experiências de aprendizagem. Wakefield, Massachusetts: Experience, 2020. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2020/udl-tips-designing-learning-> .(Acesso em: 23/11/2022)

_____. Our impact: about Universal Design for Learning. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 20/09/2023

_____. Universal Design for Learning guidelines version 2. 2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Tradução e adaptação brasileira: Victor Menna - Hifa Educação (@hifaeducacao).

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
CHRISTOFOLETTI, A. Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel, 1982.

DWECK, Carol. The Effect of Praise on Mindsets. YouTube, 11/01/2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTXrV0_3UjY> . Acesso em: 10/09/2021.

FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FLOOD, Margaret. An introduction to Universal Design for Learning: inclusion through variability. Ireland's education yearbook, 2021. [Uma introdução ao Desenho Universal para Aprendizagem: inclusão através da variabilidade. Anuário educacional da Irlanda] disponível: <https://irelandseducationyearbook.ie/downloads/IEYB2021/YB2021-Second-Level-05.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

FOREST, Marsha and BUNCH, Gary. *Two Poets, Two Lives, Two Styles Yet the Same: This collection of poetry is eccentric – unusual – unanticipated*, 2020. *A poesia em questão foi tradução nossa para esta tese e apesar de publicada no livro de 2020, é datada em 1994*. Disponível como e-book: <https://inclusion.com/product/two-poets-two-lives-two-styles-yet-the-same/2020>. Acesso em: 20/12/2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Sofia. UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20, Instituto Superior D. Afonso III. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> acesso em 20/03/2024.

GABRIEL, Mary Ellen. TUAN, Yi-Fu. Memorial in America Association of Geographers. Reprinted with permission from the University of Wisconsin-Madison. Publicado por ocasião de seu falecimento em 2022. (<https://www.aag.org/memorial/yi-fu-tuan/>)

GARDNER. Howard. **Beyond Wit and Grit: Rethinking the Keys to Success**. TEDxBeaconStreet, em 10/12/2015. [Além da inteligência e da coragem: repensando as chaves para o sucesso] disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lfzrN2yMBaQ>

HARTSHORNE, Richard. **Propósitos e natureza da Geografia**. Tradução de Thomaz Newlands Neto. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

HARTSHORNE, Richard. **The Nature of Geography**. 4ª impressão. Lancaster – Pennsylvania: Association of American Geographers, 1951.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. GEOgraphia, v. 14, n. 28, p. 8-39, 29 abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13641>. Acesso em: 10/05/2023

INEP. Resultados do Questionário: Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Publicado em agosto de 2021 e disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30/03/2024.

JESUS, Patrícia Silva de. **Audiodescrição em QR Code para produtos editoriais: o ponto de vista da pessoa com deficiência visual**. Dissertação defendida em 20/04/2023, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB sob orientação de Drª Nelma Galvão.

_____. **Sistema Braille e semiótica: a apresentação tátil do universo imagético**. Anais do 2º encontro nacional de estudos de imagem, ocorrido entre 12 e 14 de maio de 2009 em Londrina no Paraná e disponível em: https://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/jESUS_pATRICIA.pdf, acesso em 24/03/2024.

LEITE, Cristina Maria Costa. O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MACE, Ronald L.; HARDIE, Graeme J.; PLACE, Janie P. Accessible Environments: Toward Universal Design. Van Nostrand Reinhold, NY, 1991.

Com trechos disponíveis em:

https://www.academia.edu/50957572/MACE_R_HARDIE_G_PLACE_J_Accessible_environments_toward_Universal_Design. Acesso em: 10/09/2022.

MACE, Ronald *et al.* Os Princípios do Design Universal. Versão 2.0 – NC State University, Centro de Design Universal. 01/04/1997. Disponível em: <https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/> Acesso em: 15/12/2021

MACE, Ron. A perspective on Universal Design. Presentation at "Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design" on June 19, 1998. Title and text Edited by Jan Reagan for publication, August 1998. (In: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmacespeech.htm) .{em português: Uma perspectiva sobre o Desenho Universal. Apresentação na 1ª Conferência Internacional sobre o Desenho Universal: “Desenhado para o século 21” em 19 de junho de 1998. [10 dias antes de seu falecimento]. Título e texto editados por Jan Reagan para publicação em agosto de 1998. – tradução nossa.}

MANDELA, Nelson. Address by Nelson Mandela at launch of Mindset Network, Johannesburg: Lighting your way to a better future. 16 July 2003 | Disponível em: http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm . [Discurso de Nelson Mandela no lançamento da Mindset Network, Joanesburgo: Iluminando seu caminho para um futuro melhor]. Acesso em: 20/10/2023.

_____, Nelson. Education and rural poverty and development are two principal concerns of Mr Mandela. The publication of the report: Emerging Voices. 1 december 2005. Disponível em:

https://www.nelsonmandela.org/uploads/files/Annual_Report_2005.pdf .

Acesso em: 20/10/2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006

_____. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Brasil Multicultural: São Paulo, 2017.

MEYER, Anne; ROSE, David H. e GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield-MA, CAST, 2014. {título em português: **Desenho Universal para a Aprendizagem: teoria e pratica.**}

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.

PERDIGÃO, Luciana; FERNANDES, Edicléa. Imagens acessíveis: uma relação entre a audiodescrição e a gramática do design visual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 096–119, 2023. DOI: 10.5965/19843178182023296. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/21402>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PESSANHA, Letícia Alves. A celebração dos conceitos de lugar e símbolo na Geografia humanística. *Revista Percursos - NEMO*. Maringá, v. 8, n. 2, p. 111-135, 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. *Das intenções à formação docente para a inclusão: Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem*. 1ª. Edição. Curitiba, Appris, 2017.

RAPOSO, Patrícia In: MEC, A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas habilidades/Superdotação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>, acesso em 11/10/2023)

RELPH, Zech C. As bases fenomenológicas da geografia. *Geografia*, n. 4, v. 7, p. 1-25, 1979.

RENZAGLIA, Adelle; KARVONEN, Meagan; DRASGOW, Erik e STOXEN, Craig C. Promoting a Lifetime of Inclusion. In: *Stoxen Focus on Autism and Other Developmental Disabilities Fall*. Champaign-Illinois-EUA: Pro-ed, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROCHA, Tião. Fala, mestre! Entrevista concedida à Revista Fique Bem do projeto +Gaia em Piracicaba-SP, Edição N.º 25, fevereiro de 2023. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/portfolio/tiao-rocha-o-educador-freireano-que-faz-perguntas-abraca-territorios-e-abomina-a-ideia-de-ser-professor/>. Acesso em: 10/02/2023.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Trabalhar com o diferente no ensino de Geografia. In: *Sampaio, A.A.M e SAMPAIO, A.C.F. Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão*. Jundiaí-SP: Paco, 2017.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

_____, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____, Milton. O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

_____, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: BestBolso, 2009.

SASAKI, Karen. A contribuição da Geografia Humanística para a compreensão do conceito de Identidade de Lugar. Revista de Desenvolvimento Econômico-RDE, Salvador, Ano XIII, n. 22, p.112-120, dez. 2010.

SCHUCHTER, Terezinha Maria. Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil. *In*: Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. (MEC, A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas habilidades/Superdotação, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300> . Acesso em: 11/10/2023)

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. Rev. bras. educ. espec., 2020 26(4), out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

_____, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

SOUZA, Ludimila. Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo. Agência Brasil, São Paulo, agosto de 2021 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo>. Acesso em: 20/02/2024

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDER, Joel. Audiodescription: the visual made verbal. In: CINTAS, J. D. (Ed.) The didactics of audiovisual translation. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

SUESS, Rodrigo Capelle. Conjunto de conceitos relacionados ao lugar em geografia humanista: uma abordagem para compreender a relação afetiva dos homens com o meio ambiente. Geo UERJ nº33: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/30883>. Acesso em: 10/08/2023.

SUTTON H. *et al*. A COVID-19 impacta desproporcionalmente os alunos com deficiência em todos os setores. Conformidade com Deficiência para o Ensino Superior (2020). <https://doi.org/10.1002/dhe.30973>. Disability compliance for higher education. Publicado pela primeira vez:15 de dezembro de 2020

TRILHAS, Sistema de Ensino: anos finais do ensino fundamental: 9ºano: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia. 2ªedição. São Paulo: FDT, 2023. Vários autores.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

_____. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

UNESCO (1996). Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>). Acesso em: 10/02/2023

UNESCO. Educação Inclusiva no Brasil: Não deixar ninguém para trás.

Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive-education>.

Acesso em: 22/02/20.

UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Onde estamos na recuperação da educação? Tomando o pulso global de uma resposta RÁPIDA. (tradução nossa) Março de 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>. Acesso em:10/02/2023

VASCONCELLOS, Celso dos S.. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Alexandro Braga e OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

APÊNDICE 1

Este tem por função apresentar teses e dissertações brasileiras com tema “Desenho Universal para Aprendizagem” elencados no catálogo Capes de Dissertações e Teses até abril de 2024 e filtrados aqui para apenas aquelas que apresentassem o conceito no título. A Capes é a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ligada ao Ministério da Educação do governo federal do Brasil. Funciona desde 1951 e tem por missão declarada a “avaliação da pós-graduação stricto sensu, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de especialistas de alto nível e promoção da cooperação científica internacional”

CAPES. História e missão. Brasília. 01/01/2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> acesso em 15/03/2024

Teses e Dissertações com o tema DUA no Brasil em ordem cronológica.

		Título/área	Autor	Entidade
1	31/08/2016	FORMAÇÃO INCLUSIVA COM LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA: AÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM'	PRAIS, JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Londrina
2	07/07/2019	Formação Continuada para Professores de Matemática Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem'	NEVES, FRANK PRESLEY DE LIMA.	Mestrado em Educação Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus
3	29/07/2013	USABILIDADE, ACESSIBILIDADE E DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE USUÁRIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	MARCOS, JANAINA RAMOS	Mestrado em Design Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis
4	19/07/2017	O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	PACHECO, DEBORA PIMENTEL	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
5	29/01/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	SOUZA, IZADORA MARTINS DA SILVA DE	Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica
6	27/02/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA'	ZERBATO, ANA PAULA.	Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
7	07/08/2018	OBJETOS EDUCACIONAIS BASEADOS NO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO DE ANIMAÇÃO PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA'	LIMA, REGIVANIA ALMEIDA MOREIRA.	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Jacobina
8	12/09/2018	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADEQUAÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	SOUZA, MARISA MENDES MACHADO DE	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói
9	16/12/2018	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O ENSINO DO SISTEMA DIGESTÓRIO.'	COSTA, ELISANGELA LUZ DA.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
10	27/02/2019	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	MONECHI, ALESSANDRA BOLDRINI.	Mestrado Profissional em CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ, São Mateus
11	14/03/2019	O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	BOCK, GEISA LETICIA KEMPFFER	Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis

12	25/08/2019	POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO USO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM EM UMA UNIDADE DIDÁTICA'	RIBEIRO, GLAUCIA ROXO DE PADUA SOUZA	Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo
13	23/10/2019	Desenho universal para aprendizagem no ensino das ciências ambientais: um olhar a partir de alunos com deficiência e sem deficiência'	PEREIRA, DYEGO ANDERSON SILVA	Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Carlos
14	12/02/2020	PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, NOS OBJETOS DO CONHECIMENTO DE GEOGRAFIA, PARA ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	SANTOS, RAQUEL DIORIO DOS	Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo
15	20/02/2020	A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO ACESSÍVEL: APROXIMAÇÕES COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	GONCALVES, MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
16	26/03/2020	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL'	PIRES, SABRINA DOS SANTOS.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba
17	14/06/2020	INCLUSÃO, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO'	RAMOS, ANDREA RIBEIRO.	Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional Instituição de Ensino: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, São Paulo
18	10/05/2020	AS CONTRIBUIÇÕES DOS MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS E SENSORIAIS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	BACHMANN, EVELIZE HOFELMANN.	Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Joinville
19	01/07/2020	DESENVOLVIMENTO DE TABELA PERIÓDICA EM MANUFATURA ADITIVA APLICANDO O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	WIEDEMANN, ANGELA PALOMA ZELLI.	Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Ponta Grossa
20	15/12/2020	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁXIS INCLUSIVAS BASEADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA PESQUISA COLABORATIVA'	PRAIS, JACQUELINE LIDIANE DE SOUZA.	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina
21	01/02/2021	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA'	SILVA, GILDASIO PEQUENO.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, Vitória
22	23/02/2021	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: APROXIMAÇÕES COM O DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	AGOSTINI, ADRIANA DE JESUS ARROIO	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
23	23/03/2021	O Desenho Universal para Aprendizagem e o ensino remoto de Produtos Notáveis em uma aula inclusiva'	JUNIOR, ALBERTO MOTA BARBOSA.	Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO, São Paulo
24	28/04/2021	PLANEJAMENTO COLABORATIVO NO ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM '	SILVA, FABRICIO DE LIMA BEZERRA.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa
25	14/06/2021	A LITERATURA EM MULTIFORMATOS COM PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CAMINHOS PARA INCLUSÃO E DIVERSIDADE'	OLIVEIRA, ALESSANDRA LOPES DE	Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEEVALE, Novo Hamburgo
26	13/06/2021	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB A ÓTICA REFLEXIVA'	OLIVEIRA, AMALIA REBOUCAS DE PAIVA E.	Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS,
27	22/07/2021	O Desenho Universal Para A Aprendizagem Como Estratégia Para A Construção De Práticas Pedagógicas Inclusivas	PEREIRA, DELMA DOS SANTOS SILVA	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cruz das Almas
28	26/07/2021	O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E AS RODAS DE CONVERSAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA AULAS MAIS INCLUSIVAS	QUERIDO, VALERIA DO NASCIMENTO.	Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica Instituição de Ensino:

				UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro
29	17/08/2021	CONSULTORIA COLABORATIVA DO PROFESSOR DE AEE COM PROPOSTAS PARA PRÁXIS INCLUSIVAS COM BASE NO DUA'	CRISTOVAM, MARIA OSVALDA DE CASTRO FEITOSA	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Bauru
30	29/11/2021	O desenho universal para a aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências'	GONCALVES, UILSON TUIUTI DE VARGAS	Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
31	14/02/2022	A MUSICOGRAFIA BRAILLE E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DIDÁTICA/PEDAGÓGICA'	SILVA, JONATAS SOUZA E.	Mestrado Profissional em ARTES Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, Fortaleza
32	21/02/2022	DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DIGITAL NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA'	MENDOZA, BABETTE DE ALMEIDA PRADO.	Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos
33	21/02/2022	O DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL'	SOUSA, DEBORA DE LOURDES DA SILVA.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
34	22/02/2022	OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) E O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (CA) NA ESCOLA: APROXIMAÇÕES COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS'	FARAH, SALUA.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
35	22/02/2022	AS CONTRIBUIÇÕES DO DUA NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM INCLUSIVOS: EM PERSPECTIVA O PLANEJAMENTO DE ENSINO SEMANAL'	FOGANHOLO, ISABELA BERTI.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
36	29/03/2022	JOGOS DIGITAIS PARA ESTUDANTES SURDOS: UM FRAMEWORK NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	ALTHAUS, DAIELI	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis
37	31/03/2022	DESENHO UNIVERSAL NA APRENDIZAGEM E AUTOSCOPIA: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA'	SILVA, THATYANA MACHADO	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro
38	23/05/2022	ADAPTAÇÕES CURRICULARES E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA'	ANDRZEJEVSKI, ELIANE.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages
39	25/05/2022	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: o aprender e o ensinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva'	COSTA, HEIDY GONZALEZ TEIXEIRA DA	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté
40	17/08/2022	Análise da aplicação de unidade didática para o ensino de atomística sob a perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA)'	SOUZA, MARIANA LEITE CAVALCANTI DE	Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Rio de Janeiro
41	25/08/2022	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	SAMPAIO, JULIANA DELPASSO BISTRICAN	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté
42	18/10/2022	A CONSTRUÇÃO DE JOGOS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL'	CASSANO, ADRIANA RINALDI.	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba
43	20/10/2022	EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL'	MISKALO, ADRIANA LIGIA.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Presidente Prudente
44	25/10/2022	O JOGO MATEMÁTICO COM PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	MUZZIO, ANDREA LANNES	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba
45	26/10/2022	FORMAR PARA INCLUIR – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PAUTADA NO ENSINO COLABORATIVO E NA	ANJOS, ADRIANE GUSMAO DOS.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL

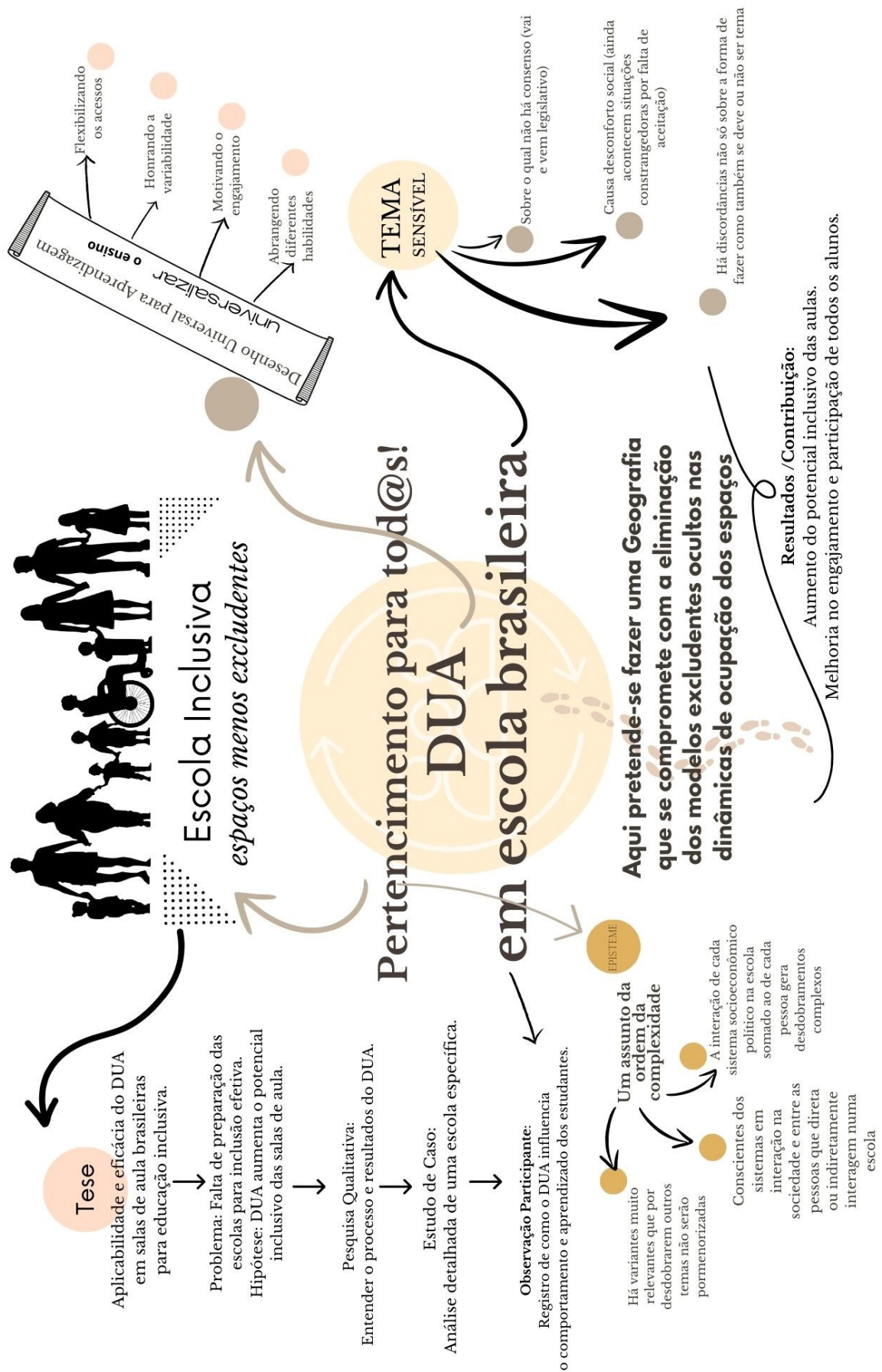
		PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM'		DE PONTA GROSSA, Presidente Prudente
46	27/10/2022	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS'	ROSALIN, MARILIZ CRISTIANE.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Presidente Prudente
47	11/12/2022	ENCONTROS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO INCLUSIVO NA PERSPECTIVA DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'	ROSA, JOSIANE FREITAS DA	Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO VALE DO TAQUARI DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL - FUVATES, Lajeado
48	14/12/2022	Formação continuada com professores de Matemática do Ensino Médio para inclusão escolar: contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)'	SILVA, LIDIANE ANDRADE SOUSA DA.	Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS EM MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, Marabá
49	14/12/2022	AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO'	SANTOS, ADRIANA ALVES IZAC.	Mestrado em EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo
50	06/02/2023	PLANEJAMENTO ACESSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS'	FROELICH, TENELY CRISTINA.	Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
51	06/02/2023	O ENSINO NA ESCOLA INCLUSIVA: APROXIMAÇÕES COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	NUNES, ARIANE VITORIANO DUARTE SANTOS.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
52	07/02/2023	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O OLHAR DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'	FROSCH, JULIANA	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
53	07/02/2023	O Ensino de Química na perspectiva da Educação Inclusiva: os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem em práticas com experimentação'	PEREIRA, SAMARA DE OLIVEIRA.	Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, Bagé
54	13/02/2023	DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	FREITAS, CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERGER	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina
55	09/03/2023	Avaliação de Acessibilidade Digital do Ambiente Moodle em um curso de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica'	SIQUEIRA, SIMONE FERNANDES GONCALVES	Mestrado em HUMANIDADES DIGITAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (NOVA IGUAÇU), Nova Iguaçu
56	29/03/2023	O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19'	COSTA, JULIANE MEDIANEIRA DA SILVA.	Mestrado Profissional em POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria
57	04/04/2023	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	WALBER, CARLOS DIEGO	Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas
58	12/04/2023	O desenvolvimento de repertórios verbais na Educação Infantil: Desafios e possibilidades de intervenção com o Desenho Universal para a Aprendizagem	BETTIO, CLAUDIA DAIANE BATISTA.	Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Ribeirão Preto
59	27/04/2023	UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA'''	ESPINDOLA, KATIA BOMFIGLIO.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Presidente Prudente
60	27/04/2023	Sequência didática pautada no desenho universal para a aprendizagem na área de linguagens e suas tecnologias'	BALDAN, ROSANA KELLY.	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE),
61	06/07/2023	JOGOS EM AULAS DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO COMO FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)'	SANTOS, MARCELO CARVALHO DOS	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL

				DO PIAUI FUESPI, Rio de Janeiro
62	31/07/2023	UMA ANÁLISE SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	MOREIRA, SAMANTHA FERREIRA DA COSTA	Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande
63	07/08/2023	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO SUPORTE PARA O ENSINO INCLUSIVO: EM PERSPECTIVA A ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS COM TEA'	SOUZA, CRISTIANE NUNES DE OLIVEIRA.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
64	10/08/2023	ENTRANDO NO CLIMA: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM CLIMATOLOGIA E MUDANÇAS CLIMÁTICAS ORIENTADAS PELOS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)'	OLIVEIRA, JESSICA PATRICIA DE.	Mestrado em ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas
65	27/08/2023	DEFICIÊNCIA VISUAL E TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: APROXIMAÇÕES AO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	SANTOS, GESSIENE SOARES DOS	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
66	31/08/2023	ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES BASEADA NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E NAS MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES ' 31/08/2023	SILVA, KARINA ROBERTA DA	Mestrado Profissional em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ, Cornélio Procopio
67	20/11/2023	ENSINO DE FÁBULA, POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA, COM BASE NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	PINTO, NAIANA PAULA BOCARDO NUNES.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU)
68	12/12/2023	PRÁTICAS DE ENSINO ACESSÍVEIS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	OLIVEIRA, ANDREA MORAES DE	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
69	13/12/2023	A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: APROXIMAÇÃO COM AS DIRETRIZES DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM'	ANGELO, FERNANDA DE MENEZES.	Mestrado Profissional em DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul
70	14/12/2023	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E ACESSIBILIZAÇÃO: PESQUISA AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE EQUIPE ESCOLAR'	ROMANO, SORAIA/	Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
71	25/01/2024	AÇÃO FORMATIVA PARA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO'	SILVA, JAUDREIA RIBEIRO DA.	Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes. Organizado por CARVALHO, 2024.

Universo ao qual se somará em breve este texto e, certamente, mais alguns que estão sendo preparados Brasil afora. Que possamos todos contribuir para que em breve estejamos praticando uma educação mais inclusiva, respeitosa e potencializadora de toda diversidade possível de pessoas.

APÊNDICE 2



ANEXO 1

Os quatro materiais a seguir são disponibilizados no site do CAST em português, constitui por enquanto as únicas ferramentas fornecidas pelo laboratório neste idioma.



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

Conjunto de diretrizes CAST. Chamadas credenciais algumas vezes.



Design Universal da Aprendizagem

Questões-chave para o planejamento

Pense em como os estudantes vão se engajar na aula



A aula garante opções que ajudem cada estudante a:

- regular a própria aprendizagem?
- manter o esforço e a motivação?
- se interessar e se engajar?

Pense em como a informação é apresentada aos estudantes



A informação apresentada garante opções que ajudem cada estudante a:

- alcançar níveis mais elevados de compreensão e entendimento?
- entender os símbolos e expressões?
- perceber o que precisa ser aprendido?

Pense em como espera que os estudantes atuem se expressem



A atividade garante opções que ajudem cada estudante a:

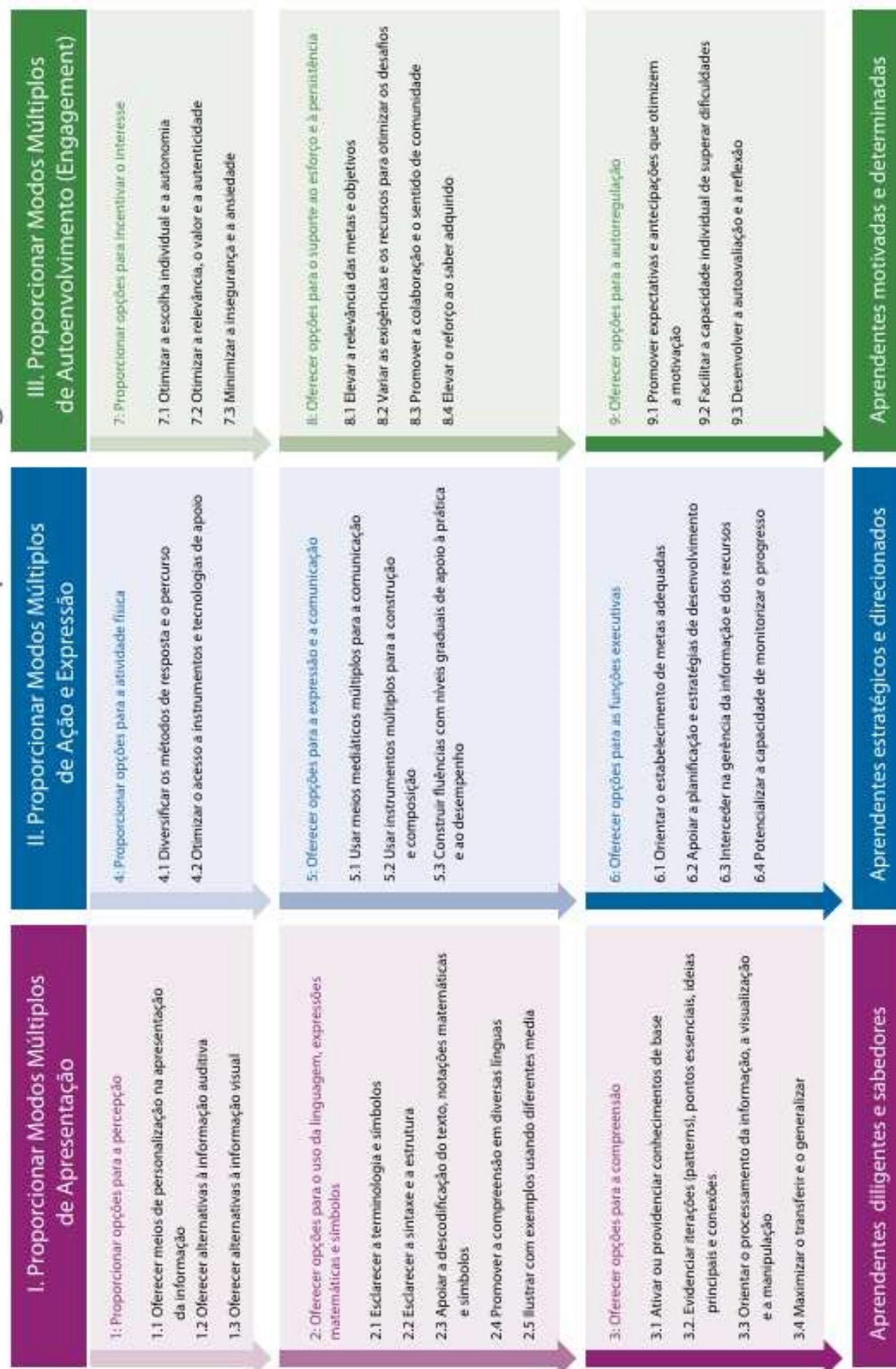
- agir de forma estratégica?
- se expressar facilmente?
- se engajar fisicamente (pôr a “mão na massa”)?

De: *Universal Design for Learning: Theory and Practice*

Disponível em udltheorypractice.cast.org

For print and accessible EPUB, contact publishing@cast.org ou qualquer livraria.

Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem

CAST | Until learning has no limits

Fornecer vários meios de Engajamento	Fornecer vários meios de Representação	Fornecer vários meios de Ação e Expressão
Redes Afetivas: O "POR QUÊ" da aprendizagem Capturar o Interesse (7) • Otimizar a escolha individual e a autonomia (7.1) • Otimizar relevância, valor e autenticidade (7.2) • Minimizar ameaças e distrações (7.3)	Redes de Reconhecimento: O "O QUE" da aprendizagem Percepção (1) • Oferecer formas de personalizar a exibição de informações (1.1) • Oferecer alternativas para informações auditivas (1.2) • Oferecer alternativas para informações visuais (1.3)	Redes Estratégicas: O "COMO" da aprendizagem Ação Física (4) • Variar os métodos de resposta e navegação (4.1) • Otimizar o acesso às ferramentas e às tecnologias assistivas (4.2)
Fornecer opções para Sustentação do Esforço e Persistência (8) • Aumentar a relevância de metas e objetivos (8.1) • Variar demandas e recursos para otimizar o desafio (8.2) • Promover a colaboração e a comunidade (8.3) • Aumentar o feedback orientado para o domínio (8.4)	Fornecer opções para Linguagem e Símbolos (2) • Elucidar o vocabulário e os símbolos (2.1) • Elucidar a sintaxe e a estrutura (2.2) • Dar suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.3) • Promover a compreensão entre idiomas (2.4) • Ilustrar por meio de diversas mídias (2.5)	Fornecer opções para Expressão e Comunicação (5) • Usar diferentes meios de comunicação (5.1) • Usar diferentes ferramentas para construção e composição (5.2) • Desenvolver fluências com em diferentes níveis de suporte para prática e desempenho (5.3)
Fornecer opções para Autoregulação (9) • Promover expectativas e crenças que aumentam a motivação (9.1) • Facilitar habilidades e estratégias pessoais para lidar com as situações (9.2) • Desenvolver autoavaliação e reflexão (9.3)	Fornecer opções para Compreensão (3) • Ativar ou fornecer conhecimento prévio (3.1) • Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações (3.2) • Guiar o processamento e visualização de informações (3.3) • Maximizar a transferência e a generalização (3.4)	Fornecer opções para Funções Executivas (6) • Orientar o estabelecimento apropriado de metas (6.1) • Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias (6.2) • Facilitar o gerenciamento de informações e recursos (6.3) • Aumentar a capacidade de monitorar o progresso (6.4)
Estudantes avançados... Com propósito e motivação	Engenhosos e bem informados	Estratégicos e com objetivos

ANEXO 2

Informativo “inclusion press” de maio do centro fundado por Marsha Forest no Canadá. O Marsha Forest Centre é uma instituição de caridade canadense registrada, anteriormente conhecida como Centro de Educação Integrada e Comunidade. Foi fundada em 1989 para promover o desenvolvimento da inclusão. O foco do programa do Centro é o desenvolvimento de liderança futura para a inclusão através da criação de programas, materiais e pesquisas direcionados que criarão um mundo onde todos pertencem. O Centro foi renomeado em 2001, após a morte prematura de Marsha.

<https://inclusion.com/marsha-forest-centre/>



Ilhas da Sanidade

A Primavera chegou – sugerindo que, apesar da complexidade do nosso mundo – existem fendas que deixam a luz entrar e significam esperança para o futuro. Mas a esperança desliza para a terra da fantasia e da decepção se não estivermos presentes e atentos. Por isso, é vital reconhecermos a realidade – e depois mobilizarmo-nos para procurar as “lacunas” onde podemos contribuir e fazer a diferença. Não vamos “consertar o mundo”, mas em vez de cair no desespero, podemos olhar uns para os outros em busca de sondas e protótipos de tamanho humano onde possamos explorar possibilidades com a nossa criatividade. Experimentaremos resistência e fracasso – mas esta é a energia que nos impulsiona a continuar a explorar. Estar envolvido na jornada de descoberta gera uma aura de possibilidade – que atrai outros que estão igualmente comprometidos em criar o futuro que desejamos.

Fazer esta jornada sozinho garante o fracasso. Precisamos recrutar aliados. Margaret Wheatley cunhou um termo adorável para essas redes ativistas: Ilhas de Sanidade. Wheatley diz que uma ilha de sanidade é criada por espíritos generosos que estão dispostos a se unir para descobrir o que é possível e quem mais se importa. Trabalhar em conjunto para restaurar a sanidade num momento de loucura – com base no que é necessário – é o que podemos e devemos fazer.

Nosso mundo é uma cacofonia de desastres e crises. Guerras, fome e fome em Gaza, Sudão, Etiópia, Haiti e muito mais. As notícias políticas são assustadoras. A crise climática cresce como uma bola de neve à medida que continuamos a perfurar e queimar. Estamos rodeados de sem-abrigo, de inflação e de bancos alimentares sobrecarregados. Estamos a “re institucionalizar” pessoas porque são demasiado velhas, demasiado pobres, demasiado solitárias, demasiado isoladas. Alguns defendem mesmo a MAID (morte medicamente assistida) como

uma “cura” para a angústia e como uma conveniente poupança de custos. Estamos virtualmente afogados em mensagens que nos esmagam com a “insegurança fabricada” – um termo desenvolvido por Astra Taylor nas suas Palestras CBC Ideas Massey. O que ela quer dizer: estamos sendo inundados com mensagens destrutivas que nos incapacitam e paralisam - ou nos deprimem até a submissão.

Este buraco negro de desesperança acena. Não vá lá! É correto reconhecer o atual colapso de muitos dos nossos sistemas – talvez até do nosso planeta. No entanto, as “ilhas de sanidade” abundam como antídoto para o desespero. Eles não são enormes em tamanho – mas enormes em possibilidades. São explosões de criatividade, carinho e graça. Eles estão na sua família, no seu bairro, na sua comunidade. Eles nos cercam – se olharmos, ouvirmos e vermos. Eles honram valores profundos: generosidade, gentileza e criatividade. Quando vivemos com esses valores – o desespero se dissipa.

Enfrentar sozinho o pandemônio destrutivo é uma receita para o desespero. Alternativamente, seja corajoso. Alcançar. Conheça seus vizinhos. Junte-se a grupos. Faça coisas – e você se lembrará do que já sabe – que juntos somos melhores. Simplificando: sozinhos fracassaremos. Juntos, mesmo que não 'resolvamos' os problemas, o espírito de renovação e a hospitalidade são poderosos curadores. Eles geram possibilidades que são praticamente invisíveis até que colaboremos. Estas alianças funcionam a todos os níveis – nas nossas famílias, nos nossos bairros, nas comunidades e no mundo.

Aqui está uma rápida verificação da aliança: se o que estamos fazendo é “orientado para as coisas”, é provável que estejamos numa ladeira escorregadia para o desespero. No entanto, se formos Orientados para a Pessoa – podemos descobrir alegria, esperança e possibilidades a qualquer hora, em qualquer lugar. Podemos encontrar prazer naquilo que tentamos – não naquilo que realizamos. Nós podemos fazer isso. Eu não posso: NÓS PODEMOS.

Seja qual for o problema, a Comunidade é a resposta!
(Margaret Wheatley)

Copyright © 2024 Inclusão Press, Todos os direitos reservados.

Nosso endereço postal é:
Imprensa de inclusão
47 Trilha Indiana
Toronto , EM M6R 1Z8
Canadá