



Acessibilidade curricular na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)

Curriculum accessibility from the perspective of the Universal Design for Learning (UDL)

Accesibilidad curricular en perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Juliana Regina Dias¹, Camila Domeniconi², Mara Silvia Pasion³

¹ Mestre em estudos linguísticos pela UNESP, especialista em educação especial e inclusiva pela UFABC e coordenadora pedagógica em escola municipal.
juliana.cp2019@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos
camila@ufscar.br

³ Doutora em Psicologia pela USP, professora doutora da Fundação Santo André (FSA) e da pós-graduação da UFABC -PPGINV.
marasilviapas@gmail.com

Resumo: O grande desafio do processo de inclusão tem sido garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) a formação integral e o acesso ao currículo de base comum com qualidade, sem empobrecimento dos conteúdos. Diante disso, o presente artigo discute questões relacionadas às adaptações individualizadas e ao desenvolvimento de práticas universais que sejam efetivas para todos os alunos. Nesse último caso, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como uma abordagem promissora por considerar a diversidade de

estudantes ao propor flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, contribuindo para que educadores expandam, de forma significativa, as oportunidades de aprendizagem a todos. O artigo também destaca a importância de uma sistematização do fazer pedagógico para que as práticas sejam ressignificadas e favoreçam o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com significado para o aprendiz. Sendo assim, por meio de uma revisão bibliográfica caracterizada como revisão narrativa, o trabalho busca mostrar que o desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz desde o princípio, com práticas universais que considerem as especificidades dos indivíduos e que atendam às necessidades de um maior número de alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Adaptações; Currículo

Abstract: The great challenge of the inclusion process has been to ensure students who are the target audience of the Special Education to integral formation and access to the common base curriculum with quality, without impoverishment of the contents. In view of this study, this article discusses issues related to individualized adaptations and the development of universal practices that are effective for all students. In this case, the Universal Design for Learning (UDL) has been pointed out as a promising approach for considering the diversity of students when proposing flexibility in the objectives, methods, materials and assessments, helping educators significantly expand learning opportunities for all. The article also highlights the importance of a systematization of the pedagogical practices then that practices are re-signified and favor of the development of a meaningful teaching-learning process. Therefore, through a bibliographic research characterized as a narrative review, the paper seeks to show that the challenge is not to modify or adapt curricula for some students of a special way, but to do it effectively from the

beginning, with universal practices that consider the specificities of individuals and that meet the needs of a greater number of students.

Keywords: Inclusion; Adaptations; Curriculum.

Resumen: El gran desafío del proceso de inclusión viene siendo asegurar a los estudiantes de la Educación Especial la formación integral y acceso al currículo ordinario básico con calidad, sin empobrecimiento de los contenidos. De este modo, el presente artículo discute cuestiones relacionadas a las adaptaciones individualizadas y al desarrollo de prácticas universales que sean efectivas para todos los alumnos. En este último caso, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es indicado como un método prometedor por llevar en cuenta la diversidad de estudiantes al proponer flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, colaborando para que educadores amplíen, de manera significativa, las oportunidades de aprendizaje a todos. Este trabajo también enfatiza la importancia de una sistematización del hacer pedagógico para que las prácticas sean resignificadas y apoyen el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Por lo tanto, a través de una revisión bibliográfica narrativa, el trabajo busca enseñar que el desafío no es cambiar o adaptar los currículos para algunos de modo especial, pero hacerlo de manera efectiva desde el principio, con prácticas universales que lleven en cuenta las especificidades de los individuos y que atiendan a las necesidades del mayor número de estudiantes.

Palabras Clave: Inclusión; Adaptaciones; Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir a garantia significativa do acesso ao currículo de base comum a todos os alunos por meio de reflexões relacionadas às adaptações individualizadas para atender as necessidades de cada aluno e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas universais que sejam efetivas para todos. Nesse último caso, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como uma abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar.

É fundamental, como destaca Moreira (2001), pensar o currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em que pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea.

Para o autor, considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica também, conforme o autor, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

Em prol da universalização dos direitos humanos e de uma sociedade mais democrática, o processo de inclusão educacional surge para colaborar com a equiparação de oportunidades a todos os indivíduos, inclusive ao público-alvo da educação especial (PAEE). Vários documentos oficiais estabelecem um conjunto de ações que visam a atender e a respeitar a diversidade de alunos e a garantir a democratização do conhecimento historicamente construído, como é o caso da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que afirma que a educação

especial é uma modalidade de educação a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

O grande desafio tem sido garantir aos alunos PAEE a formação integral e o acesso ao currículo de base comum com qualidade, sem empobrecimento dos conteúdos. Para isso, a estratégia adotada por muitos professores para atender as necessidades de cada aluno consiste na realização de adaptações e flexibilizações individualizadas. No entanto, esse processo fica restrito, na maior parte dos casos, à elaboração de atividades simplificadas. Por essa razão, Zerbato e Mendes (2021) defendem políticas que melhorem o ensino para todos, indistintamente, e não apenas para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Dessa forma, o objetivo da educação no século XXI não se resume, como aponta Sebastián-Heredero (2020), simplesmente ao domínio dos conteúdos do conhecimento e ao uso de novas tecnologias, mas abarca, também, o domínio do próprio processo de aprendizagem. Zerbato e Mendes (2021) afirmam que as pesquisas em Educação Especial começaram a mostrar que as políticas inclusivas deveriam visar à reestruturação dos sistemas de ensino e das escolas, contemplando a diversidade dos alunos.

Para que haja aprendizagem significativa, a escola precisa atender com qualidade todos os estudantes, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, uma vez que todos possuem potencial de aprendizagem para se desenvolverem de forma cada vez mais eficaz. Portanto, Nunes e Madureira (2015) defendem que são necessárias mudanças significativas não só no papel e funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

Por essas razões, Zerbato e Mendes (2021) comentam que o foco das pesquisas sobre inclusão escolar passou a ser direcionado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas universais ou que se mostram efetivas para todos. As autoras defendem que, assim que o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente.

Sendo assim, o DUA tem sido apontado, segundo Zerbato e Mendes (2021), como abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar, mas tem sido pouco explorada no contexto nacional. O DUA consiste, segundo Alves, Ribeiro e Simões (2013), na acessibilidade facilitada para todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam satisfazer suas necessidades individuais.

O DUA permite que se pense, portanto, em um modelo de currículo que atenda, de acordo com Nunes e Madureira (2015), às necessidades de todos os alunos, garantindo a participação e progresso no ensino regular por meio de práticas que permitam diversos meios de envolvimento, de representação e de expressão. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura, conforme as autoras, minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos.

Considerando a importância do acesso universal ao currículo escolar, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir a acessibilidade curricular na perspectiva do DUA para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas a todos. Dessa forma, o artigo configura-se, com base em Ribeiro (2014), na categoria de revisão narrativa por buscar oferecer, ao leitor, um panorama geral e compreensivo do que se tem produzido no campo investigativo. Para a busca da literatura, não foram usados critérios explícitos e sistemáticos, somente realizada a análise crítica do autor.

As questões referentes à acessibilidade curricular e ao Desenho Universal para a aprendizagem serão abordadas na continuidade do presente trabalho, visando ratificar a importância da garantia de um currículo que atenda a diversidade existente em sala de aula e favoreça a aprendizagem significativa de todos.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Inicialmente, torna-se importante apresentar a definição de currículo para que um olhar mais amplo e crítico possa ser lançado sobre o assunto. Para Sacristán (2000), o currículo:

É uma prática, expressão, da função socializadora cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Como o currículo ocupa um lugar central no processo educacional, começam a surgir, com a política inclusiva, discussões acerca do acesso ao currículo escolar pelo PAEE, levando-se em consideração o uso de recursos e estratégias metodológicas que atendam às necessidades dos alunos e permitam a construção de conhecimentos.

Nesse processo de inclusão escolar, entende-se que, para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, é necessário realizar a adaptação e/ou flexibilização curricular. Conforme Xavier (2018), esses conceitos surgem porque se considera que o PAEE teria dificuldade para construir o conhecimento diante do currículo escolar em razão de suas condições. Associar as adaptações curriculares apenas às limitações dos alunos deficientes pode

contribuir, na visão de Correia (2016), para reforçar a ideia de incapacidade relacionada a esses sujeitos.

No final dos anos de 1990, o MEC lançou o documento “*Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais*” para orientar professores e defender a ideia de que a adaptação curricular deveria considerar a pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem, contrariando a crença de que todos aprendem no mesmo tempo, com os mesmos materiais e da mesma forma (MERCADO; FUMES, 2017).

Em 2008, o MEC divulgou a “*Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva*”, instituindo as orientações para a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis que atendam à diversidade dos estudantes incluídos na escola (MERCADO; FUMES, 2017). Convém ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência considera acessibilidade como:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Em relação à flexibilização curricular, Mercado e Fumes (2017) comentam que ela está relacionada a modificações que são necessárias no currículo básico para que seja ajustado para diferentes sujeitos e situações. As autoras observam que essas modificações são o resultado do trabalho de planejamento, organização pedagógica e atuação do professor para atingir as necessidades dos alunos e favorecer a aprendizagem de todos.

Sendo assim, a flexibilização curricular seria, segundo Fernandes (2011), a maneira de celebrar as diferenças em sala de aula e uma forma de mostrar que nem todos aprendem da mesma forma e com o uso das mesmas estratégias metodológicas. Deve-se partir de um currículo comum a todos e fazer uso de práticas pedagógicas diversificadas que estejam voltadas para as necessidades e potencialidades dos estudantes, eliminando, assim, os obstáculos que impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa de todos os alunos.

Diante de alunos com características diversas, o foco deve estar, como reforça Xavier (2018), nas formas que são possíveis de os estudantes se expressarem e interagirem com o conhecimento e também no trabalho pedagógico que deve ser rico em possibilidades e estratégias diferenciadas e voltado para um currículo dinâmico e flexível. A garantia de aprendizagem e desenvolvimento está, segundo Negrini e colaboradores (2010, p. 11), “diretamente relacionada à seleção de estratégias de ensino, conteúdos adequados ao nível intelectual do aprendente, adaptação do material pedagógico, metodologias adaptadas ao grupo, sem se esquecer da avaliação permanente, como uma ferramenta de qualificação da prática numa escola plural, que respeita os tempos/espacos de construção do conhecimento”.

Portanto, a perspectiva inclusiva rejeita, conforme Mercado e Fumes (2017), qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido. Busca resgatar, por sua vez, uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconheça e valorize a diversidade, combatendo as possíveis formas de discriminação.

Muitas vezes, os professores fecham-se, de acordo com Gomes et al. (2010), em uma pedagogia da negação, que não reconhece o potencial dos alunos, inclusive daqueles que apresentam deficiência intelectual, o que causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação. Os autores deixam claro que, dessa forma, os docentes acabam privilegiando

atividades baseadas na repetição e na memória, desprovidas de sentido para os alunos, não reconhecendo no estudante um sujeito capaz de crescimento e de afirmação, além de capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde eles vivem.

Segundo Gomes et al. (2010), a pedagogia da negação encontra sua fonte na superproteção, que é próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual, por exemplo, pode se manifestar de várias maneiras, conforme o trecho a seguir:

Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo de que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação. (GOMES et al., p.8)

Glat et al. (2007) destacam que, para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, assim como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isso implica, segundo os autores, em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Dessa forma, a prática pedagógica deve conter estratégias de ensino que incluam todos os alunos, mas, para isso, é preciso que o professor conheça, primeiramente, as especificidades de seus alunos, suas habilidades e fragilidades e planeje atividades diversas que, ao mesmo tempo que sejam desafios, sejam também possíveis de serem realizadas, além de serem contextualizadas. Deve-se dizer que isso vale para qualquer aluno, independente da deficiência

ou não, pois não há estratégia pedagógica que sirva para todos, considerando que cada indivíduo tem um percurso de desenvolvimento próprio.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), o Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST) foi fundado em 1984 e, ao longo dos primeiros anos, o trabalho centrou-se basicamente no uso da tecnologia, das ferramentas compensatórias e de software para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes com deficiência. No entanto, os pesquisadores perceberam, como ressalta o autor, que a abordagem era, em parte, limitada, pois ocultava o papel crítico que tem o contexto na hora de determinar uma pessoa com deficiência ou não.

Em razão disso, no final dos anos de 1980, o foco dos pesquisadores passou, como aponta Sebastián-Heredero (2020), para o currículo e suas limitações e concluíram que o peso da adaptação deve recair, em primeiro lugar, sobre o currículo e não sobre o estudante, pois a maioria dos currículos não são adaptados às diferenças individuais e, portanto, são eles que têm, de acordo com o autor, deficiências que precisam ser sanadas.

Normalmente os currículos têm opções de ensino muito limitadas e para torná-los mais acessíveis é preciso fazer, segundo Sebastián-Heredero (2020), adaptações que os tornem mais praticáveis para todos os alunos. O autor enfatiza que, muitas vezes, os professores são forçados a fazer complicadas tentativas de ajustar os elementos curriculares inflexíveis que não foram projetados para atender à diversidade individual dos alunos.

No início dos anos 1990, o CAST começou a investigar, desenvolver e articular, como esclarece Sebastián-Heredero (2020), os princípios e as práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O autor explica que o termo vem do conceito de Desenho Universal da área do desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por

Ronald Mace da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980. O objetivo era criar entornos físicos e ferramentas que pudessem ser utilizados por todos, sem qualquer limitação, por isso o termo “universal”.

Convém destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (2015) considera desenho universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Por sua vez, o interesse do CAST estava na aprendizagem e não na arquitetura e seus produtos, ou seja, em questões relacionadas às ciências da educação. Sendo assim, Sebastián-Heredero (2020) pontua que os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se também no acesso por todos aos aspectos da aprendizagem. O DUA é baseado, de acordo com o autor, em investigações de diferentes disciplinas incluídas no campo da neurociência, das ciências da educação e da psicologia cognitiva.

Para as autoras Zerbato e Mendes (2021), na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, considerando as especificidades individuais do aprendiz, que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. Dessa forma, um currículo projetado universalmente responde, conforme Alves, Ribeiro e Simões (2013), à diversidade existente nas salas de aula e é desenhado para atender as necessidades de um maior número de alunos.

Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de

adaptações curriculares individuais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, Sebastián-Heredero (2020) destaca que o DUA ajuda os educadores a identificarem as barreiras presentes nos currículos atuais que são, muitas vezes, inflexíveis e de tamanho único para todos, pois são desenhados para uma média imaginária, não sendo considerada a diversidade real entre os estudantes. Sendo assim, o autor reforça que o DUA considera a variabilidade dos estudantes ao propor flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, colaborando para que os educadores satisfaçam carências diversas.

Para isso, é de fundamental importância, como apontam Nunes e Madureira (2015), o olhar crítico do professor para que seja capaz de analisar as limitações na gestão do currículo em vez de sublinhar as limitações dos alunos. É preciso ter também um conhecimento detalhado dos alunos e dos contextos em que se desenrola o processo de ensino e aprendizagem. Sebastián-Heredero (2020) enfatiza que o currículo precisa ser pensado para atender as necessidades de todos os alunos, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde estão e não de onde é imaginado que estejam.

Segundo o autor, é necessário que se reconheça a diversidade de estudantes, sendo os objetivos do currículo diferenciados pela maneira e meios de alcançá-los. Os métodos e materiais também são variados e flexíveis com base no acompanhamento continuado dos progressos dos alunos e o objetivo da avaliação, no referencial do DUA, é melhorar o planejamento estratégico e os resultados, assim como reduzir ou eliminar barreiras para mensurar os conhecimentos, as habilidades e o envolvimento dos estudantes.

Em relação ao uso da tecnologia, Sebastián-Heredero (2020) afirma que o objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de avançar e os meios para

alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não. O autor destaca que o simples uso da tecnologia em sala de aula não deve ser considerado como uma implementação do DUA. Os recursos tecnológicos devem ser cuidadosamente planejados no currículo e servir como uma estratégia para se atingir os objetivos propostos.

De acordo com Sebastián-Heredero (2020), existem três princípios fundamentais baseados na investigação neurocientífica que orientam o DUA e fundamentam as diretrizes:

- I. Apresentar modos múltiplos de apresentação (o *que* da aprendizagem) – necessário porque os alunos diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada.
- II. Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o *como* da aprendizagem) – pois os alunos diferem nas formas como procuram o conhecimento e expressam o que sabem.
- III. Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento (o *porquê* da aprendizagem) – pois os alunos diferem nos modos como podem ser provocados e motivados para aprender.

Convém destacar que a literatura científica tem apontado, conforme Zerbato e Mendes (2021), a necessidade de se investir em um Sistema de Suporte Multicamada (SSM), em que o ensino e as intervenções são fornecidos aos estudantes em níveis variados de intensidade (camadas), com base em suas necessidades. Segundo as autoras, o primeiro nível seria o das intervenções universais, que pretendem melhorar o ensino para todos no contexto da classe comum. Quando esse ensino melhorado na classe comum não for satisfatório, são acrescentadas intervenções suplementares direcionadas. No entanto, se esse nível de suporte não for suficiente, lança-se mão, conforme as autoras, do terceiro nível: as intervenções intensivas (tempo aumentado e foco reduzido).

O modelo de multicamadas contribui, como apontam Zerbato e Mendes (2021), para que as intervenções universais com todos os alunos auxiliem a prevenir significativamente as dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam durante o desenvolvimento das habilidades. Com isso, é possível que sejam reduzidas as quantidades e frequência de adaptações curriculares. Além disso, mesmo que a criança ainda necessite de adaptações especializadas, é garantido a ela, como defendem as autoras, a participação nos processos de aprendizagem com toda a turma por meio de estímulos, intervenções e recursos diversificados.

No modelo do DUA, o processo de intervenção inicia-se com toda a turma e antes mesmo de a criança encontrar alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Com isso, será possível perceber o aluno que necessitará de intervenção mais individualizada. Muitas vezes, o processo ocorre de forma inversa: já são oferecidas adaptações individualizadas para a criança privando-a de participar das propostas oferecidas a toda turma e de demonstrar suas reais dificuldades. Espera-se, assim, que as adaptações sejam pensadas para o currículo e não somente para casos isolados ou determinados por laudos médicos. Nota-se, no entanto, que a formação docente voltada ao DUA ainda é carente no Brasil e, por isso, estudos nessa direção tornam-se relevantes para contribuir com mudanças de práticas e planejamento pedagógico do professor.

Cabe ressaltar que também existem práticas pensadas para atender a heterogeneidade de alunos existente na sala de aula, caracterizadas por uma diversidade de propostas e estratégias pedagógicas. No entanto, observa-se que a fragilidade está na sistematização do fazer pedagógico para que haja um processo de ensino-aprendizagem significativo. Por meio de registros escritos e reflexivos, o professor consegue identificar experiências potentes e necessidades dos educandos, para um planejamento apropriado que permita, inclusive,

ressignificar sua prática e mudar seu posicionamento frente ao aluno, à escola e ao conhecimento.

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10).

Por meio do registro reflexivo o professor estabelece um diálogo produtivo e crítico com sua prática. No entanto, tal registro só servirá como instrumento para redirecionar o trabalho pedagógico se for reconhecido o seu real propósito para além do cumprimento de uma tarefa burocrática. O processo reflexivo deve fazer parte, portanto, de todas as ações realizadas pelo professor e ser fortalecido no âmbito escolar nos momentos de formação continuada, preparo de materiais e trocas entre pares.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo geral discutir a acessibilidade curricular na perspectiva do DUA para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas a todos, a partir de uma revisão narrativa de estudos realizados com esse tema. Considera-se que esse objetivo foi alcançado com a descrição de estudos pertinentes ao tema, que avançam no conhecimento que se tem na área e permitem um olhar crítico para as práticas pedagógicas.

A sociedade obteve avanços consideráveis em relação ao processo de inclusão em termos legais, principalmente referente às discussões que são realizadas em torno dessa questão. No entanto, o avanço na prática (o real) não tem caminhado na mesma proporção que a elaboração de documentos e teorias. O trabalho com o PAEE continua sendo um grande desafio e, muitas vezes, o processo de ensino e aprendizagem não acontece com qualidade.

De acordo com Nunes e Madureira (2015), uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de entender o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos.

É preciso que a prática pedagógica seja constantemente (re)pensada e sistematizada, considerando a grande diversidade de alunos, e que a escola faça uso de diferentes recursos, de espaços e de estratégias metodológicas, respeitando a individualidade de cada um e tendo o cuidado de não empobrecer o estudo dos conteúdos. Para Correia (2016), utilizar diferentes formas de acesso ao conhecimento “potencializa a percepção pela sua complementariedade, o que enriquece as potencialidades de compreensão do que está sendo vivenciado” (p.155).

Segundo Sebastián-Heredero (2020), educadores e estudantes devem trabalhar juntos para alcançar a melhor combinação de ajustes para as necessidades do aprendizado. Uma das coisas mais importantes que um professor pode fazer é criar espaços onde os estudantes se sintam confiantes para aprender. Uma estratégia educacional relevante é garantir que representações alternativas sejam fornecidas, não apenas para a acessibilidade, mas também para promover clareza e compreensão entre todos os estudantes.

Sebastián-Heredero (2020) afirma que as pessoas diferem muito em suas habilidades de processamento de informações e no acesso a conhecimentos prévios pelos quais novas informações podem ser adquiridas. Portanto, é necessário oferecer alternativas suficientes para ajudar os estudantes com suas experiências prévias e habilidades diferentes para que se envolvam efetivamente com seu próprio aprendizado.

Garantir uma educação de qualidade a todos está atrelado, portanto, a um trabalho voltado para as individualidades dos sujeitos, com o reconhecimento de fragilidades e potencialidades, e atrelado também a uma postura flexível, dinâmica e problematizadora da escola para atender, de forma satisfatória, a heterogeneidade de aprendizagens existentes em seu âmbito. Investir em transformações nas práticas pedagógicas, por meio de diferentes formas de interação, construção e expressão do conhecimento, pode colaborar para a participação efetiva de todos.

Além de ressignificar práticas pedagógicas e assegurar o acesso ao currículo para todos, é preciso cuidar também da formação continuada dos professores para que tenham conhecimentos teóricos e práticos para fazer uso de estratégias e mediações significativas que potencializem, inclusive, a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Nunes e Madureira (2015), garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de se alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. No entanto, assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas, segundo as autoras, nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, assim como na gestão do currículo. Portanto, é preciso flexibilizar não só o acesso à escola, mas também aos recursos que os alunos necessitam para aprender.

Com base em todas essas questões, a hipótese de estudo foi confirmada ao mostrar que o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado, conforme Sebastián-Herederó (2020), desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Sendo assim, o desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz desde o princípio, considerando as diferenças individuais. O DUA ajuda educadores a desenvolver,

portanto, currículos que expandam, de forma significativa, as oportunidades de aprendizagem a todos, incluindo o PAEE.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do ABC pelos ensinamentos ao longo do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, às professoras Camila Domeniconi e Mara Silvia Pasion por toda orientação na elaboração do trabalho, à tutora Karla Cristina Vicentini de Araújo pelo apoio e suporte no decorrer do desenvolvimento do curso, às colegas Fabiana Pupo e Leila Garbelini Soares pela colaboração na produção do resumo do artigo na Língua Estrangeira e, principalmente, a minha família por ser a base de todo meu crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

Alves, M. M.; Ribeiro, J.; Simões, F. Universal Design For Learning (Udl): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, v. 5, n. 4, p. 122-146, 2013.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Acessado em 7 de março de 2022 pelo URL

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Acessado em 10 de março de 2021 pelo URL

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Acessado em 10 de março de 2021 pelo URL

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Correia, G. B. *Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Fernandes, S. *Fundamentos para Educação Especial*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2011.

Glat, R.; Pletsch, M. D.; Fontes, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*. v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

Gomes, A. L. L.; Poulin, J. R.; Figueiredo, R. V. de. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. 2010.

Mercado, E. L. O.; Fumes, N. L. F. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 10, n. 1, 2017.

Moreira, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em revista*, n. 17, p. 39-52, 2001.

Negrini, T.; Costa, L. C.; Ortiz, L. C.M.; Freitas, S. N. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n.37, p. 287-297, mai./ago. 2010. Acessado em 10 de junho de 2021 pelo URL

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1632/1276>.

Nunes, C.; Madureira, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

Ribeiro, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: Acessado em 27 de fevereiro de 2022 pelo URL

[file:///C:/Users/SME/Downloads/AN%C3%81LISE+METODOL%C3%93GICA+SOBRE+AS+DIFERENTES+CONFIGURA%C3%87%C3%95ES+DA+PESQUISA+BIBLIOGR%C3%81FICA+\(1\)-OTH.pdf](file:///C:/Users/SME/Downloads/AN%C3%81LISE+METODOL%C3%93GICA+SOBRE+AS+DIFERENTES+CONFIGURA%C3%87%C3%95ES+DA+PESQUISA+BIBLIOGR%C3%81FICA+(1)-OTH.pdf)

Sacristán, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição, Artmed, Porto Alegre, 2000.

Sebastián-Herederó, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 733-768, 2020.

Xavier, M. S. *Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Maria. Santa Maria, p. 93. 2018.

Zabalza, M. *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: 2004.

Zerbato, A. P.; Mendes, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, 2021.