



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**ENCONTROS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
INCLUSIVO NA PERSPECTIVA DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Josiane Freitas da Rosa

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Josiane Freitas da Rosa

**ENCONTROS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
INCLUSIVO NA PERSPECTIVA DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Morgana Domênica Hattge

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Josiane Freitas da Rosa

**ENCONTROS DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
INCLUSIVO NA PERSPECTIVA DE UMA DOCÊNCIA INVENTIVA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação:

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge - orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Kamila Lockmann
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Profa. Dra. Sandra de Oliveira
Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha

Lajeado/RS, 12 de dezembro de 2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à toda energia emanada pelo Universo que conspirou para que eu estivesse aqui e agora, rodeada de pessoas maravilhosas que fizeram com que esse percurso se tornasse mais leve.

Aos meus pais, Celso (*in memoriam*) e Maria Luiza por me oportunizarem e incentivarem aos estudos, me permitindo chegar aonde eles não puderam estar.

Agradeço a todos (as) os (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, pela sensibilidade e humanidade que conduziram as aulas nesse contexto pandêmico, permitindo que nossas distâncias fossem encurtadas mesmo através das telas.

Ao grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) por inspirar a pesquisa. E, ainda, agradeço a oportunidade de integrar o Grupo de Trabalho Ensino e Diferenças e pelos estudos desenvolvidos. Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil nesta pesquisa, através da concessão de bolsa de estudo de Mestrado (PROSUC/CAPES).

Aos meus colegas pelos momentos de escuta, pelos diálogos, pelas partilhas. E, ainda, à Secretaria de Educação do município de São Sebastião do Caí/RS, na representação do Secretário Cristiano Liell, por oportunizar a realização desta pesquisa.

Às professoras Angélica Vier Munhoz, Kamila Lockmann e Sandra de Oliveira pela leitura atenta e cuidadosa, pelo tempo dispensado à apreciação deste trabalho e pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

E, especialmente, toda minha gratidão à minha orientadora Morgana Domênica Hattge, pela escuta sensível nos momentos de orientação, pelo carinho e preocupação comigo, pelas aprendizagens que me proporcionou e pela maneira zelosa com que me conduziu nesta pesquisa.

RESUMO

Essa pesquisa, vinculada ao Grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação. Tem como objetivo geral analisar de que modo encontros de estudo e discussão entre docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Caí/RS podem contribuir para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva. Esse estudo dedicou-se a pensar sobre a organização curricular para demandas curriculares de todos os sujeitos, com ou sem deficiência. Para isso, buscou-se as contribuições dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como inspiração para o ensino inclusivo nos anos finais do Ensino Fundamental pelo viés da constituição de uma docência inventiva, rompendo com os padrões instituídos, possibilitando um currículo mais acessível a todos. Desenvolveu-se uma pesquisa de cunho colaborativo, promovendo o diálogo entre as teorizações e as experiências docentes para pensar sobre as estratégias de ensino, repensar o currículo e olhar a heterogeneidade das turmas numa perspectiva inclusiva. Para isso, foram desenvolvidos encontros de estudo com professoras dos anos finais do Ensino Fundamental do município de São Sebastião do Caí/RS. Nos encontros docentes, várias questões que perpassam a inclusão escolar foram discutidas. Estratégias de ensino inspiradas nos princípios do DUA numa perspectiva inclusiva foram elaboradas. Cartas com as concepções das participantes sobre o ensino inclusivo foram escritas. Diante dessa materialidade empírica, o exercício analítico se desenvolveu amparado nos estudos pós-estruturalistas. Sendo assim, os encontros docentes sugerem a importância dos momentos coletivos de partilha e de diálogo para o fortalecimento das práticas cotidianas de ensino. A constituição de uma docência inventiva como potência para o ensino numa perspectiva inclusiva. E, ainda, a continuidade dos encontros docentes como modo de resistência coletiva e empoderamento docente.

Palavras-chave: ensino; inclusão; currículo; Desenho Universal para Aprendizagem; docência inventiva.

ABSTRACT

This research, which is associated to the group Curriculum, Environment and Movement (CEM/CNPq), pertains to the research line Teacher Training, Curriculum Studies and Assessment. Its general objective is to analyze how study meetings and discussions between Middle School teachers from São Sebastião do Caí/RS could contribute to the inclusive teaching in the perspective of an inventive teaching. This study reflects upon currículum organization focused on curriculum demands of all subjects, with or without disability. To do so, we sought the contributions from the principles of Universal Design for Learning (UDL) as inspiration to the inclusive teaching in Middle School through the bias of the constitution of an inventive teaching, what breaches with the installed patterns and enables a curriculum more accessible for everyone. The research has an collaborative approach and promotes the dialogue among theorizations and teaching experiences in order to reflect on teaching strategies, the curriculum and to look the heterogeneity of students in an inclusive perspective. For this purpose were developed study meetings with teachers from Middle School from São Sebastião do Caí/RS. In these meetings, many questions related to school inclusion were debated. Teaching strategies inspired in the principles of UDL in an inclusive perspective were elaborated. Letters containing the participants' conceptions were written. In face of the empiric materiality, the analitic exercise was developed and sustained by the post-structuralist studies. In this sense, the teachers' meetings suggest the importance of collective moments of sharing and dialogue to strengthen daily teaching practices, that is, the constitution of an inventive teaching as power to teach within an inventive perspective. In addition, they also suggest the continuity of the meetings as a collective resistance and teacher empowerment.

Keywords: teaching; inclusion; currículum; Universal Design for Learning; inventive teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estratégias do DUA alinhadas às redes de aprendizagem	40
Figura 2 – Proposta pedagógica de Ciências da professora Greta	86
Figura 3 – Proposta pedagógica de História da professora Joanna	87
Figura 4 – Caricatura de Napoleão	88
Figura 5 – Proposta pedagógica de Português da professora Belalice	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese sobre as Diretrizes para o DUA	41
Quadro 2 – Trabalhos disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	47
Quadro 3 – Artigos encontrados nas bases da EBSCO e da SciELO	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CID (CID-10)	Código Internacional de Doenças
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMECDT	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

CARTA DE APRESENTAÇÃO	9
1 ENSINO E INCLUSÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS	13
2 CURRÍCULO, ESTRANHAMENTOS, POSSIBILIDADES	26
3 RABISCO, ESBOÇO, DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	37
3.1 O que os estudos dizem sobre o Desenho Universal para Aprendizagem?	46
4 MODOS OUTROS DE EXPERIENCIAR A DOCÊNCIA.....	55
5 ENCONTROS DOCENTES: PERCURSO METODOLÓGICO	64
5.1 O que acontece antes de um encontro?.....	67
5.2 Primeiro encontro: de que Ensino Inclusivo estamos falando?.....	68
5.3 Segundo encontro: Qual a relação entre o Professor pesquisador e a Inclusão?	70
5.4 Terceiro encontro: Do diagnóstico ao Ensino Inclusivo para além da demarcação das diferenças	71
5.5 Quarto encontro: Por uma docência autoral e inventiva	73
6 O QUE SE PRODUZ NO ENCONTRO COM O OUTRO?	75
6.1 O discurso da inclusão sob a demarcação das diferenças	76
6.2 É possível organizar estratégias inclusivas de ensino para além da adaptação curricular?	84
6.3 Do trabalho coletivo ao empoderamento docente.....	94
CARTA DE DESPEDIDA.....	103
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – Carta-Convite.....	118
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
APÊNDICE C – Carta de Anuência Institucional	125

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Não sei quem sou, que alma tenho. Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo. Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros) ...

Fernando Pessoa

Prezado leitor, venho por meio desta apresentar minha trajetória profissional e acadêmica, apontando os caminhos que me conduziram até o presente momento. Vivências, recordações, são tantas lembranças que me constituíram ao longo da docência. Quando busco na memória e relembro o percurso até aqui, é inevitável lembrar dos percalços. Esses, não podem ser entendidos como problemas, mas como questionamentos. Afinal, para toda pergunta há uma resposta, ou pelo menos uma tentativa de respondê-la.

Para início de conversa, sou professora, formada em Ciências Biológicas e leciono há cerca de doze anos. Nessa minha caminhada docente atuei em diferentes anos do Ensino Fundamental e sempre observei a heterogeneidade das turmas em relação ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Desde então, me coloco em constante questionamento sobre “o que” e “como” fazer para atender as especificidades encontradas em sala de aula. Sendo assim, sempre busquei formações (cursos de curta duração) que atendessem minhas expectativas sobre o fazer pedagógico voltado para a inclusão.

Algumas questões consegui sanar ao longo da minha vivência em sala de aula. Digo isto, não com um tom vitorioso, pois muitos foram os erros que me conduziram às respostas que eu buscava na época. Minha experiência como professora dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental me trouxe muitas indagações acerca

dos processos de ensino e de aprendizagem e a principal delas foi: como ensinar a todos e a cada um?

Sempre tive essa preocupação e a compreensão de que a escola como um espaço social apresenta um contexto heterogêneo, rico e potente para pensar a diferença entre os sujeitos. Entretanto, foi em 2014, quando atuava em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, que apareceu entre tantos alunos, aquele que seria a minha maior motivação na busca de um ensino inclusivo.

Um menino franzino, que mal conseguia segurar o lápis e que não dava conta de ter o mínimo de organização com o seu caderno. Primeiramente, o sentimento que surgiu em mim foi a revolta, a negação, quase um luto que me deixou paralisada e impotente diante de toda aquela situação. Como esse aluno não consegue acompanhar uma cópia no quadro? Como ele não reconhece letras, cores, números, afinal já está no segundo ano?

Segui nessa revolta até a metade daquele ano letivo. Quanto tempo perdido! Mas enfim, era só o que eu conseguia sentir em relação àquele menino durante esse período. Até que despertei, me despi daquele luto e parei de culpar o mundo pela situação. Tomei a responsabilidade que era só minha: ensinar aquele menino, respeitando as suas limitações e acreditando nas suas potencialidades. Iniciei o trabalho, fazendo o que na época eu nem sabia do que se tratava: flexibilização curricular. Para minha surpresa, avanços começaram a surgir! A cada aprendizagem, uma alegria, uma sensação de dever cumprido. Ele concluiu o segundo ano, reconhecendo cores, vogais e números até dez. Para muitos, esse avanço seria insuficiente para o que se espera de um aluno que vai para o terceiro ano. Entretanto, só eu e ele sabemos o que isso significou para nossas vidas!

Então, a partir dessa experiência minha atuação como professora passou a ter um novo sentido para mim. Percebi que precisava ressignificar a docência, aspirando novos modos de pensar a educação numa perspectiva inclusiva. Em 2015, o primeiro passo da caminhada foi dado: uma pós-graduação em Neuroaprendizagem. Afinal, eu precisava entender como uns alunos conseguem aprender e outros não (como se apenas alguns tivessem o privilégio de aprender). Confesso que foi bastante frustrante, pois não obtive a resposta que eu procurava.

Seguindo a busca, surge uma nova oportunidade: Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Um novo horizonte foi vislumbrado, despertando ainda mais o encantamento pela inclusão. Já antecipo que quando me

refiro a encanto não pretendo romantizar a inclusão, mas apresentar um novo olhar sobre as práticas que a constituem. Em 2018, desenvolvi uma pesquisa¹ direcionada ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nos anos Finais do Ensino Fundamental que indicou a necessidade de maior suporte no atendimento destes alunos, apontando para o constante aprimoramento pedagógico como forma de ampliar o ensino numa perspectiva inclusiva. Aqui, aponto para o propósito dos meus estudos: a necessidade de problematizar as práticas curriculares pelo viés do ensino inclusivo.

Entretanto, surgiram novas lacunas nesse processo investigativo. No estudo que desenvolvi e nos corredores da escola, vozes solitárias ecoam “Não estamos preparados para ter alunos com deficiência na sala de aula”. Essa entre outras inquietações na área do ensino inclusivo me mobilizou a ampliar meus estudos. Então, em 2021 ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates². Como bolsista, estou vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) que se organiza em três linhas de pesquisa desenvolvidas em cada um dos Grupos de trabalho: GT1 - Ensino e Diferenças; GT2 - Arquivo, docência, criação; GT3 - Aprendizagem, docência inventiva e educação a distância.

Dentro destes, estou no grupo de trabalho 1, que se propõe a investigar o ensino em suas relações com a educação e as diferenças, promovendo a escuta de crianças, jovens e adultos nos encontros produzidos por e nos diferentes espaços educativos em que circulam. Os estudos que desenvolvemos contribuíram para ampliar meu olhar sobre a esfera do ensino inclusivo. Além disso, tive a oportunidade de cursar a disciplina Foucault e Educação³, como aluna especial, fomentando as teorizações foucaultianas que ancoram essa pesquisa.

Diante disso, reforço que os estudos desenvolvidos nesse período mobilizaram um novo olhar sobre a ação docente e o processo de ensino numa perspectiva inclusiva. Para o desenvolvimento da docência no âmbito da inclusão, não basta

¹ Artigo produzido como requisito para Conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), sob orientação da professora Dra. Sandra de Oliveira.

² Bolsista-taxa PROSUC/CAPES

³ Organizada pelas professoras Clarice Salete Traversini e Kamila Lockmann. Parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

apenas intencionalidade, é fundamental a coletividade. Considerando as distintas áreas que compõem o currículo, é inevitável problematizar as estratégias de ensino que permeiam o processo inclusivo nos anos finais do Ensino Fundamental, propondo uma relação dialógica entre todos os envolvidos nessas práticas curriculares. Portanto, pensar no empoderamento docente para problematizar as formas de conduzir a inclusão (LOPES; FABRIS, 2013), considerando o currículo como um artefato fundamental nesses processos de ensino e de aprendizagem é o que me mobiliza neste momento.

Me despeço por aqui, fazendo um convite para que acompanhe a minha produção a partir das leituras e teorizações que nortearam minha pesquisa, mobilizando meus pensamentos, instigando minhas indagações e constituindo minha docência como algo inacabado e sempre em constante aprimoramento.

1 ENSINO E INCLUSÃO: ALGUMAS PERSPECTIVAS

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire

Estimados alunos e alunas, aos que passaram por mim, aos que ficaram em mim e àqueles que ainda virão. Aos meus alunos “de inclusão” e, aos demais também. Uso aqui um termo que é bastante comum nas escolas como forma de demarcar aqueles que, por algum motivo, estão à margem dos padrões instaurados dentro do que se espera de uma normalidade. Embora seja um termo que me incomode bastante, uso essa inquietação para iniciar meu texto. Por que usar essa demarcação “de inclusão”? Por que colocar alguns alunos nesse lugar “de inclusão”? Como se esse fosse um espaço delimitado, fechado, cercado. Lugar esse onde devêssemos colocar todos os que não atendem às nossas expectativas de um desenvolvimento dito normal.

E a minha inquietação vai além. Por que preciso demarcar a inclusão dentro da minha sala? Por que preciso me referir a alguns como alunos “de inclusão”? Embora a inclusão não seja um tema recente nos debates referentes à educação, ainda há muito a se dizer sobre o que ela é e mais ainda, sobre o que ela não é. Por isso, é necessário avançar e seguir problematizando os modos como a inclusão vem se configurando legalmente e também no âmbito social e educacional. Quais os discursos que imperam acerca dessa temática?

O percurso que constitui os processos inclusivos passou da marginalização para o assistencialismo; da integração à inclusão. Todavia esse caminho não se deu de forma linear, pois atravessamentos de cunho médico, social e político que marcaram esse trajeto ainda se fazem presentes nas discussões relacionadas às

peças com deficiência. Desse modo, é importante partir dos pressupostos legais, traçando um panorama geral referente à legislação e concebendo as “políticas públicas como matrizes cognitivas e normativas que constituem sistemas de interpretação envolvendo os atores sociais como sujeitos de um contínuo processo” (BAPTISTA, 2019, p. 4).

A escolarização numa perspectiva inclusiva tem sido elemento de formulação de políticas públicas educacionais, com o propósito de contribuir para o ingresso do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) reforça a proposta constitucional, no Art. 58, que estabelece que a educação especial, na modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais⁴. Complementando, o Art. 59, inciso I, trata dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dos alunos com deficiência.

À medida que as discussões sobre a inclusão se fortaleceram, surgiram muitos documentos normativos referentes à educação numa perspectiva inclusiva. Durante esse período, um documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) intitulado Política e Resultados Educação Especial, 1995-2002, visa contextualizar esse período, apontando avanços, apreciações e premissas que indicam uma tendência predominante, destacada na seguinte afirmação:

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (BRASIL, 2002, p. 12).

Nesse panorama normativo, chego à legislação instaurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visando ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, instituindo a continuidade da escolarização nos níveis

⁴ Uso essa expressão porque era a denominação presente nos documentos normativos e corrente nesse período.

mais elevados do ensino como uma das garantias estabelecidas. Além disso, essa legislação determina as atividades de atendimento educacional especializado como forma de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. E ainda salienta que ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Diante dessa breve contextualização sobre o amparo legal do ensino inclusivo, a escola comum passa a ser o local determinado para o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, de acordo com as diretrizes estabelecidas em tais documentos. Entretanto, é preciso questionar a qualidade de acesso e permanência desses alunos nos espaços escolares para que sua aprendizagem realmente se efetive. Quem são os sujeitos contemplados nessas normativas? Qual é o espaço que eles ocupam em nossas salas de aula? Quais são os modos que esses alunos constituem os espaços escolares? E ainda, não menos importante, quem são esses alunos a quem se dirigem as políticas de inclusão?

Sem a pretensão de responder a essas indagações, mas tomando-as como ponto de partida, avanço no meu exercício de pensamento, trazendo algumas concepções de deficiência que julgo importante abordar para situar nesse contexto escolar a dimensão da diversidade humana, uma vez que tais concepções refletem nos processos de ensino e nos modos como as relações se estabelecem entre os diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, busco a contribuição de duas vertentes teóricas que pautam os estudos sobre a deficiência: o modelo social e o modelo médico. Numa retomada histórica, é possível identificar o uso do modelo médico a partir da Segunda Guerra Mundial, onde muitos foram vitimizados e mutilados e, ainda, além das questões físicas, os traumas pós-guerra também se configuraram como questões mentais que mereciam cuidado. Dessa forma, o modelo médico acionou os modos de reabilitação dos sujeitos para sua reinserção social e laboral. (BÖCK; CUNHA, 2021)

Nesse sentido, essa concepção médica da deficiência se relaciona às questões patológicas referentes às limitações funcionais, sensoriais e intelectuais, demarcando os sujeitos com deficiência a partir do campo da inaptidão, da correção e reabilitação. “De um modo mais específico, o modelo médico traduz-se em uma concepção individualista ou individualizada do sujeito com deficiência” (SILVA JÚNIOR; SEFFNER; 2020, p. 4). Desse modo, a deficiência é vista como biológica, indicando

uma lesão e sendo percebida como um corpo que necessita de correção. Esse modelo médico pauta os diagnósticos clínicos, a medicalização, os mecanismos de reabilitação dos sujeitos, relacionando o corpo à anormalidade. “A lesão é percebida como uma tragédia biológica individual, já a norma estabelece comparações entre indivíduos, entende que a pessoa com deficiência é um sujeito em desvantagem e que cabe a ele superar as barreiras sociais” (BÖCK; CUNHA, 2021, p. 9). Assim, a deficiência estaria como sinônimo de incapacidade, sendo mensurada a partir dos aspectos físicos e cognitivos inerentes ao corpo. Sendo esse corpo deficiente responsabilidade individual, passível de intervenções médicas para corrigi-lo.

Todavia, a concepção social da deficiência pretende afastá-la desse entendimento de tragédia pessoal. Não se trata de negar a deficiência, mas de mudar os modos de compreendê-la para além das limitações individuais. “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também que denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9). Nesse entendimento, os contextos sociais necessitam se adequar aos sujeitos com deficiência a fim de garantir seus direitos de acessibilidade e exercício dos seus direitos constitucionais.

Dito de outro modo, nessa concepção social da deficiência, todos os sujeitos são vistos com suas potencialidades e limitações e o foco não está nos fatores limitantes sejam eles físicos, sociais ou até mesmo educacionais e não na deficiência em si. Novos modos de olhar para a deficiência como um estilo de vida que necessita de condições favoráveis que amenizem as barreiras e as limitações que demarcam a deficiência como algo fora da norma. “A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 9).

Em síntese, na concepção médica a deficiência recai sobre o indivíduo como um fardo que ele precisa carregar sozinho, sendo necessário se adequar aos padrões e ser corrigido para atender às demandas sociais. Enquanto que no modelo social, a responsabilidade recai sobre os contextos sociais que precisam oferecer as condições adequadas para todos os sujeitos viverem suas pluralidades. Apesar disso, não há como negar a importância dos avanços médicos na melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência por meio das tecnologias assistivas.

Diante do que me interessa aqui, tais entendimentos sobre a deficiência parecem pertinentes para pensar sobre o ensino inclusivo. No que tange ao contexto escolar, cabe olhar de que modo tais concepções se constituem na escola e nas

relações que perpassam nesse espaço. Mesmo que a concepção médica se preocupe com a correção dos sujeitos, como forma de normalizá-los e encaixá-los nos padrões, ainda é possível perceber seus traços nas práticas escolares por meio das adaptações curriculares, da exigência de diagnósticos médicos e da necessidade de profissionais especializados para atenderem os estudantes com deficiência, reforçando a ideia de que são eles que precisam se adequar a esse espaço escolar. (BÖCK; CUNHA, 2021).

Em contrapartida, a concepção social numa perspectiva de ensino inclusivo, considera as peculiaridades de todos os sujeitos e não apenas daqueles com deficiência. As práticas pedagógicas são consideradas a partir das demandas de todos, visando o acolhimento das diferenças, superando essa visão de que a inclusão seja apenas oportunizar as condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. (BÖCK; CUNHA, 2021).

Desse modo, passo a olhar para o ensino inclusivo com um olhar mais questionador. Em que medida, os espaços escolares atendem às diferenças? Como o processo de ensino e de aprendizagem considera as singularidades dos nossos estudantes? Quais são as possibilidades de um ensino inclusivo diante de tantos contextos que se apresentam na escola? Nesse viés, Hattge et al. (2020, p. 18) nos provocam a pensar sobre essa concepção de uma escola para todos quando nos dizem que

As políticas de inclusão escolar que emergiram no Brasil no final do século passado, ao garantirem o direito legal de todas as pessoas frequentarem a escola básica, passaram a produzir uma série de discursos que convocam aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a escola a ressignificar concepções que assumem esse princípio do "todos como um", de forma a considerar a necessidade de efetivação de práticas atentas à diferença e à singularidade. Ocorre que, para que tais práticas se efetivem, faz-se necessário que o olhar destinado aos alunos desloque sua centralidade das premissas clínicas, a partir das quais a diferença tem sido vista como aquilo que qualifica o estranho na escola, aquele que resiste ao esquadramento disciplinar e enquadramento das normas.

Avanço nessa reflexão, trazendo alguns aspectos pertinentes e provocativos sobre a inclusão no contexto escolar. Como o ensino inclusivo está concebido na escola? O que podemos entender como um ensino inclusivo? Em que medida as diferenças estão presentes nas práticas escolares? Como o processo de ensino pode contribuir para a ressignificação curricular diante das diferenças que constituem nossa sala de aula?

Para fomentar ainda mais as reflexões sobre os processos inclusivos que perpassam as instituições de ensino, me parece pertinente trazer a concepção filosófica da inclusão abordada por Pedro Pagni em seus estudos. O autor aborda a deficiência como um modo de existência, onde a maneira como cada sujeito vive a deficiência é singular.

O que significa que, para além de toda designação vocabular, classificação científica ou, mesmo, estigma social em circulação, é essa convivência com os efeitos dos acidentes que demarcam esses modos de existência denominados de deficientes que pode afligir a qualquer um de nós, seja por algum tempo, seja pelo resto, seja por toda nossa vida. Por esse motivo, o acidente torna-se constitutivo desse modo de ser e a convivência com ele se apresenta como uma das condições do humano, similarmente a outras como às relacionadas à fragilidade e finitude do homem. (PAGNI, 2019, p.136).

Nessa perspectiva, os acidentes são entendidos como marcas, que indicam um desvio do padrão de normalidade instituído. E, todos nós, em algum momento, podemos ser acometidos por eles, seja por algum trauma, por algum problema de saúde, por envelhecimento. Nesse viés, a deficiência pode ser entendida como uma constituição do que somos, despertando a convivência com nossos próprios déficits. “Assim, pode-se aprender com o deficiente algo que o constitui, ou seja, a convivência com um acidente e com déficits insuperáveis que o acompanham, contra os quais pode lutar sem que, necessariamente, superem-nos e com os quais deve conviver” (PAGNI, 2019, p.144).

Dito de outro modo, esse devir deficiente⁵ pode ser visto como um modo próprio de ser. Um ser como outro qualquer, com sua racionalidade, sua linguagem, seu movimento. Que não necessariamente se encaixe dentro de um enquadramento, de uma norma. “Por isso, a relação com os deficientes assombra as almas acomodadas a uma identidade e aos corpos já prenhes de normalidade” (PAGNI, 2019, p.144).

Por isso, a concepção de ensino inclusivo foi tomando novas formas ao longo desse percurso investigativo. A partir das leituras e estudos desenvolvidos até aqui, as percepções sobre a inclusão se ampliaram. Inicialmente, a problematização estava no processo inclusivo dos alunos com deficiência. Entretanto, entendo que olhar apenas para a deficiência acaba contribuindo para a demarcação da diferença entre

⁵ Representa pensar que cada um é manifestação de modos subjetivos com condições de escapar do estatuto molar, fixo, idêntico, representacional e único, uma vez que não mais se encontraria fechado, em sua própria finalidade, sobre si mesmo. (CARVALHO, 2014, p. 3)

os demais sujeitos, desconsiderando as várias pluralidades que há no contexto escolar.

Diante do exposto até aqui, não nego a relevância do amparo legal para garantir a acessibilidade de todos aos espaços escolares. Entretanto, diante do cenário pandêmico decorrente da Covid-19⁶ que nos assolou mundialmente, levando ao isolamento social e, por conseguinte, o afastamento do ambiente escolar, está a urgência de focar o olhar no fosso educacional que ampliou as desigualdades que já existiam. Por esse motivo, minha pesquisa passou a se interessar por essa concepção mais ampla de inclusão, considerando todos e cada um que constituem os espaços educacionais.

Com essa pandemia, novas configurações do ensino se fizeram necessárias e muitas situações passaram a constituir o contexto escolar. Ensino remoto, atividades domiciliares, aulas virtualizadas, aplicativos digitais. Mesmo diante de tantas possibilidades ainda vemos alunos marginalizados, afastados da escola e das oportunidades de aprendizagem. Como atender a todos, buscando a equidade de acesso ao ensino?

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 18) advertem que “[...] a migração das atividades escolares vem manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação”. Por isso, diante de tantas adversidades que atravessam o processo de ensino, questiono esse imperativo da inclusão que coloca a escola como o espaço ideal para todos.

Nessa perspectiva, López, Masschelein e Simons (2017, p. 184) reiteram “Hoje, abre-se a possibilidade de pensar a escola como um lugar de igualdade, desta vez uma linguagem universal, sem promessas dilatórias. Um lugar onde a igualdade universal seja pensada como uma condição e não como uma meta” Por isso, esse entendimento da escola como um espaço social necessita antes de tudo olhar para as singularidades dos sujeitos para que a partir disso possa reconfigurar o ensino numa perspectiva inclusiva.

A escola como espaço comum, social e democrático, se configura o contexto da coletividade, onde o prisma das relações se estabelece na interação entre as

⁶ De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso da doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

singularidades, por meio de processos múltiplos de subjetivação. “É o comum contrário a separações e divisões, terminando com toda segregação e separação entre escolas, tal como dentro delas” (LARROSA; RECHIA, 2019, p.109). Nessa perspectiva, sendo a escola um espaço comum, necessita ser inclusiva.

É mais do que necessário pensar nas práticas escolares como um exercício coletivo, mas sem desconsiderar as diferenças que constituem e se configuram como característica fundamental quando se propõe um ensino inclusivo. “As experiências escolares remetem às experiências de estar-no-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 56). Por isso, não se restringe em padronizar as práticas curriculares, mas proporcionar vivências pedagógicas múltiplas, visando diferentes possibilidades de aprendizagem. Corroborando com essa ideia, Hattge et al. (2020, p. 16) argumentam que

Por acreditarmos que as práticas vividas no ambiente escolar se constituem através da convivência de diferentes indivíduos em determinado espaço social, entendemos que é preciso que os alunos sejam considerados a partir da compreensão de que todos os indivíduos nesse contexto possuem peculiaridades, experiências distintas de vida e histórias que justificam suas formas de ser.

Tais apontamentos me mobilizam a pensar sobre a responsabilidade que recai sobre a escola referente ao processo de inclusão. “Nesse sentido, a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade” (LÓPEZ, MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 187). Por isso, a multiplicidade precisa ganhar espaço no contexto escolar, onde fluxos heterogêneos constituam o processo de ensino e não apenas a reprodução do que está posto.

Mais do que isso, olho com preocupação para a concepção de que as práticas escolares se restringem em preparar os sujeitos para a vida social, como uma estratégia de condução dos sujeitos para a normalidade diante das expectativas de produtividade. “Portanto, a escola, local de ofício do professor deveria se constituir como um espaço que democratiza o uso do tempo livre, de modo a criar um tempo próprio, particular, alheio ao tempo social do mundo do trabalho” (COSTA, 2021, p.132). Dito de outro modo, é preciso descolar da escola a responsabilidade de

preparo para a vida. Não é o que pode vir a ser, mas o que acontece diariamente é que é vital.

“A escola é uma invenção que transforma todos em aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 105). Dito isso, saliento que a escola como espaço democrático para todos, não se restringe apenas à acessibilidade. Estar ocupando o mesmo espaço não significa estar vivenciando as mesmas oportunidades de ensino. Todavia, esse imperativo de inclusão que recai sobre a escola precisa ser ponderado. “Isso que vemos acontecendo em muitas escolas em nome da inclusão trabalha para reforçar a ideia de que todos devem ter acesso à escola, mesmo que esse acesso não lhes garanta a aprendizagem, reduzindo-se, assim, a educação desses sujeitos à sua socialização” (ACORSI, 2020, p. 27).

A partir dessas elucubrações propostas pela autora, novos questionamentos surgem e provocam a pensar sobre qual é o espaço que a inclusão ocupa dentro do contexto escolar. Será que existe uma escola inclusiva? Quais são as possibilidades de ensino e de aprendizagem para os sujeitos, considerando suas singularidades? Como as diferenças estão pautadas no nosso cotidiano escolar? O que se pretende numa proposta de ensino inclusivo? Com essas ponderações sigo a reflexão sobre o que se entende por inclusão no contexto escolar.

Quando as práticas curriculares estão pautadas em padronizar o ensino, na tentativa de igualar a todos os alunos, tentando minimizar as diferenças entre os sujeitos, se diminui as possibilidades de aprendizagem. Desse modo, é fundamental oferecer condições para que haja a equidade que se almeja na sala de aula e não apenas a igualdade, onde todos são vistos sob a mesma medida ou padrão. Por isso, para inclusão não basta apenas considerar o acesso dos alunos com deficiência à sala de aula comum.

Derivada do latim *includere*, incluir tem como primeiro significado “inserir, pôr, colocar para dentro”. Considerando apenas esse significado, incluir resume-se, então, a abrir os portões da escola para todos, colocando todos para dentro. É a partir de tal entendimento que penso ser possível localizar a problemática da inclusão escolar nos dias de hoje, na medida em que, em alguns casos, incluir tem se resumido apenas a *estar junto* em um mesmo espaço (ACORSI, 2020, p. 26).

Com essa problematização, fomento o debate acerca das percepções sobre o conceito de inclusão. Nesse exercício reflexivo não há pretensão de negar a

necessidade de olhar para o contexto escolar por um viés inclusivo. Entretanto, não cabe aqui romantizar o processo de inclusão, mas trazer entendimentos referentes a esse conceito para ressignificá-lo dentro das práticas curriculares. Desse modo, “[...] entender a inclusão não tanto como algo a ser alcançado de forma definitiva, mas compreendê-la como um processo de tensão permanente e que permite movimentos de in/exclusão, ou seja, de reorientar as práticas sempre que necessário” (FLÖHLICH; POLÔNIO, 2020, p. 35). Sob essa perspectiva, o processo de inclusão está pautado por práticas de in/exclusão, uma vez que mesmo ocupando o mesmo espaço, nem sempre todos os alunos estarão incluídos. “Nesse momento, inclusão e exclusão passam a ser duas faces de uma mesma moeda, e por isso penso que seja possível reuni-las aqui, assim como outros autores já vem fazendo, em uma única palavra: in/exclusão” (ACORSI, 2020, p. 27).

Diante do exposto até aqui, não posso falar de inclusão dando as costas para a exclusão, nem mesmo colocá-las em oposição. Quando penso nos processos inclusivos que perpassam o ambiente escolar, é inevitável considerar a marcação da diferença que persiste até mesmo nos discursos docentes como a famosa expressão “alunos de inclusão”. “Ao identificarmos um por um e ao sabermos dos sintomas que apresentam, criamos lugares e posições de sujeitos, assim como criamos a in/exclusão destes em determinados espaços, convenções e padrões de normalidade” (LOPES, 2007, p. 13).

E aqui chego a uma indagação importante que diz respeito às concepções sobre a diferença e seus deslocamentos nas nossas práticas curriculares. Refletimos a diferença no sentido de reproduzi-la ou para problematizar o nosso posicionamento diante das nossas relações com aqueles que costumamos nomear como diferentes? Considerando o ensino numa perspectiva inclusiva, a noção que impera é a de educar na e para a diferença. “A diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver ... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la” (GALLO, 2009, p. 7).

Nesse sentido, não cabe um discurso de tolerância ou aceitação da diferença nem tampouco de negação. O que pretendo é olhar a diferença sem relativizá-la, considerar a diferença por ela mesma, caracterizando a pluralidade que nos constitui como sujeitos únicos, diversos, numa tentativa de descolar rótulos para ampliar o prisma da multiplicidade. Em contrapartida, o que vejo constantemente é uma tentativa de padronização como um mecanismo de defesa contra os diferentes,

conduzindo as diferenças para a normalidade para que essas possam ser governadas (GALLO, 2009).

Tendo em vista essas considerações, percebo a necessidade de um currículo acessível a todos os sujeitos, onde as estratégias didáticas sejam pensadas a partir de uma perspectiva inclusiva, considerando as potencialidades e limitações de todos os envolvidos no contexto escolar. Para isso, busco apoio nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que pautam diferentes modos de acessibilidade ao ensino.

Desse modo, olho para o currículo numa perspectiva inclusiva amparada pelos estudos desenvolvidos sobre o DUA, buscando inspiração nos seus princípios, considero que pode ser bastante potente na elaboração de práticas curriculares. Tais princípios se referem ao modo de mobilização da aprendizagem, olhando para a heterogeneidade presente em nossas salas de aula, dando espaço às múltiplas formas de aprender. (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020).

Todavia, cabe ressaltar que esse estudo se ampara nas teorizações numa perspectiva da filosofia da diferença. Por isso, a abordagem sobre o Desenho Universal para Aprendizagem passa a ser problematizada a partir do entendimento de uma docência que se constitui para além da imagem representacional do pensamento e da mera reprodução. (DELEUZE, 2009). Dito isso, intenciono olhar para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva.

Isto posto, justifico a abordagem da pesquisa, partindo da necessidade de reduzir as barreiras de acesso ao currículo, olhando para a multiplicidade da sala de aula e buscando alternativas para criação, vislumbrando as possibilidades de contribuir com o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência autoral e inventiva.

Dessa forma, o **objetivo geral** é analisar de que modo encontros de estudo e discussão entre docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Caí/RS podem contribuir para a o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva?

Com o intuito de alcançar o objetivo geral, elenco os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Possibilitar encontros docentes como um exercício coletivo de partilha de conhecimentos e experiências sobre o ensino inclusivo entre professores de diferentes áreas do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Caí/RS;

- ✓ Descrever e analisar os encontros docentes a partir das propostas pedagógicas elaboradas numa perspectiva inclusiva, inspiradas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem;
- ✓ Analisar as concepções dos professores sobre o ensino numa perspectiva inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental de São Sebastião do Caí/RS, considerando as questões discutidas no decorrer dos encontros docentes.

Para elucidar o desenvolvimento deste estudo de caráter colaborativo, descrevo de forma sucinta os capítulos que o compõem.

O primeiro capítulo, intitulado **Ensino e Inclusão: algumas perspectivas**, aponta as questões relacionadas à inclusão, abordando diferentes concepções da deficiência. Esse capítulo indica a abordagem sobre o ensino numa perspectiva inclusiva. Com isso, faz uma contextualização do ensino inclusivo, com ênfase nas práticas curriculares.

O segundo capítulo, **Currículo, Estranhamentos, Possibilidades** versa sobre as questões que perpassam a organização curricular. Para isso, busca inspiração nos estudos pós-estruturalistas, trazendo concepções numa perspectiva da filosofia da diferença para olhar para os arranjos curriculares.

O terceiro capítulo, denominado **Rabisco, Esboço, Desenho Universal para Aprendizagem** aborda o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, contemplando os princípios e diretrizes que embasam o DUA. Dentro deste capítulo ainda, são apresentados os estudos desenvolvidos dentro do contexto DUA, com enfoque na formação de professores, numa perspectiva de ensino inclusivo.

No quarto capítulo, **Modos outros de experienciar a Docência**, o trabalho docente pode ser visto numa perspectiva inventiva, pelo viés da filosofia da diferença. Outros modos de existir na docência para além da mera reprodução do mesmo são vislumbrados.

No quinto capítulo, intitulado **Encontros Docentes: Percurso Metodológico**, a organização e o desenvolvimento dos encontros docentes realizados no município de São Sebastião do Caí/RS são descritos. Essa pesquisa de cunho colaborativo, propõe a interação entre os participantes e a pesquisadora através de encontros que possibilitaram momentos de discussão e estudo.

No sexto capítulo, **O que se produz no Encontro com o outro?**, a materialidade empírica produzida nos encontros realizados foi analisada. Nesse

momento, as transcrições das gravações dos diálogos, as atividades desenvolvidas e as cartas escritas constituíram o exercício analítico que se inspirou nos estudos pós-estruturalistas.

Para finalizar, a **Carta de Despedida**, que aponta as contribuições dos encontros docentes para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva, indicando a necessidade de continuidade dos grupos de estudo como forma de partilha e empoderamento docente.

2 CURRÍCULO, ESTRANHAMENTOS, POSSIBILIDADES

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva

Inicialmente é importante situar sob qual perspectiva me proponho a olhar para o currículo. Não se trata de fazer uma retomada histórica, mas um movimento questionador sobre os aspectos que constituem esse artefato escolar. A partir disso, busco compreender o que é o currículo, superando a visão reducionista de lista de conteúdos predeterminada, onde se tem uma sumarização do conhecimento. O interesse aqui não é no que está dado, pronto, mas no que pode vir a ser, modos outros de conceber o currículo.

As discussões sobre o currículo não são recentes. Não há pretensão de trazê-las como algo novo, mas de olhar de outro modo para o que já foi dito. A perspectiva dos estudos pós-estruturalistas instiga a questionar os arranjos curriculares para além de uma mera organização do conhecimento. Dito de outro modo, “[...] a vertente pós-estruturalista assume a crítica ao modelo linear de currículo que prescreve uma trajetória de aprendizagem baseada em uma concepção essencialista dos conteúdos que teriam a pretensão de atingir conhecimento científico universal, capaz de fornecer verdades sobre o mundo” (CAVALCANTI; FERREIRA, 2017, p. 251).

Diante disso, tomo as concepções curriculares a partir dos estudos pós-estruturalistas ancorados em algumas ferramentas analíticas advindas do pensamento de Michel Foucault. Suas produções nos convidam a problematizar as relações de poder, evidenciando que a regulamentação e a normatização são os

elementos-chave nas sociedades disciplinares. Desse modo, seus conceitos funcionam como ferramentas para entender as instituições e as relações que se constituem nesse contexto. Segundo Veiga-Neto (2012, p. 7) “[...] entre as muitíssimas coisas que o currículo faz, está a relação que ele estabelece entre o que se pensa e o que se faz. E isso é feito por meio da disciplina”.

Os estudos foucaultianos deslizam entre os distintos mecanismos de poder abordados em algumas das produções de Michel Foucault, como: Vigiar e punir (1975); História da sexualidade: A vontade de saber (1976), O uso dos prazeres (1984), O Cuidado de si (1984); Nascimento da biopolítica (1978-1979); Microfísica do Poder (1979) e Segurança, território e população (1977-1978). O poder disciplinar é evidenciado a partir da institucionalização dos sujeitos, por meio de práticas regulamentárias. Com o surgimento do biopoder, se evidenciam as relações de poder que forjaram a sociedade moderna. Assim, conforme Veiga-Neto (1995, p. 113),

[...] a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar.

Com isso, as obras de Foucault possibilitam reflexões sobre a questão do poder e suas implicações para tecer algumas ideias sobre a constituição das práticas curriculares. Nesse sentido, o foco está nessa imagem de currículo disciplinar, onde o conhecimento está compartimentado nas mais distintas áreas do saber científico. Essa disciplinarização direciona a produção de novos saberes, novas especialidades e, em contrapartida, a totalidade do conhecimento se torna cada vez mais fragmentada (GALLO, 2007).

Dessa forma, convém ressaltar que essa forma de organização do currículo por áreas de conhecimento se configura como um modo de conduzir os sujeitos e suas aprendizagens, direcionando o que e como deve-se aprender. “Reiteradas vezes tenho insistido que, tomando as disciplinas como um operador didático, o currículo articula o que pensamos e como pensamos (aquilo que fazemos) com o que fazemos e como fazemos (aquilo que pensamos).” (VEIGA-NETO, 2013, p. 9). Entre os tantos sentidos atribuídos ao conceito de disciplina, destaco aqui os que podem contribuir para o entendimento sobre as relações de poder imbricadas nas práticas curriculares.

O que quer um currículo? Como a organização curricular contribui no processo de subjetivação? O que essas questões relativas à disciplina nos dizem sobre a constituição do currículo? Como a organização curricular do ensino contribui para a hierarquização do conhecimento e para a própria fragmentação do saber? Diante dessas indagações, o currículo pode ser considerado como um artefato produzido a partir dos mecanismos neoliberais. Assim,

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado (LOPES, 2009, p. 109).

O processo de escolarização se desenvolve a partir de um currículo fundamentado em competências e habilidades⁷ preestabelecidas visando acionar os modos de ser sujeito em um determinado contexto social e histórico. Isso suscita a ponderar como esse conjunto de práticas é produzido, ao mesmo tempo que produz o sujeito nele envolvido. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, é fundamental considerar os processos de subjetivação a partir da relação dos sujeitos com o currículo: “o quê? ” e “o que eles ou elas devem ser? ” ou “o que eles ou elas devem se tornar? ” (SILVA, 2009, p. 15). O que se pretende com tais competências e habilidades? Quais sujeitos e para qual contexto tais diretrizes servirão? Desse modo, as práticas curriculares podem ser entendidas como uma maquinaria cujo objetivo principal está em forjar os sujeitos. Reafirmando essa ideia, Acorsi (2009, p. 177) menciona que

O disciplinamento, a correção, a normalização daqueles sujeitos marcadamente diferentes que ocupam um espaço cada vez maior na escola passa a dar o tom das práticas pedagógicas que nelas se engendram, uma vez que é na escolarização que reside a possibilidade de civilização dos sujeitos.

⁷ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (MEC, 2021)

A partir do exposto até aqui, parece pertinente olhar para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2021). Em se tratando de estudos sobre o currículo, não há como tratar de práticas curriculares sem considerar essa normativa que rege a organização desse artefato escolar.

Nesse contexto, existe um movimento de reiteração e apagamento do caráter impositivo num processo de naturalização dessa norma. “A normatividade também é movimento no sentido de que a norma só é norma no movimento constante de normatizar. A BNCC precisa, para continuar existindo, enquanto ‘documento de caráter normativo’, ser reiterada a todo momento” (PINTO; LOPES, 2021, p. 21). Considerando que esse é o instrumento norteador para a elaboração dos currículos, é fundamental considerar em que medida a diferença dos sujeitos está contemplada nas diretrizes que compõem esse documento.

Nesse movimento, cabe ressaltar que “outro efeito da normatização, nas políticas de currículo, é a tentativa de subjetivação das pessoas, de forjar identidades sociais supostas como necessárias e possíveis de serem formadas por meio do processo de ensino-aprendizagem” (PINTO; LOPES, 2021, p. 21). A partir desse prisma, a BNCC, enquanto política pública de caráter normativo pode ser entendida como um modelo educacional uniforme, homogeneizador, que descaracteriza os diversos sujeitos e as múltiplas relações que se estabelecem no âmbito escolar.

Um breve desenho histórico referente à estruturação da BNCC cabe aqui como oportuno. O debate sobre a elaboração de uma Base Curricular Comum não é recente e teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDBEN (BRASIL, 1996). Seguindo com a organização de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998), culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2010). Em 2015 a primeira versão da BNCC é disponibilizada e em 2016 sua segunda versão. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com diretrizes para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 2018, o documento da Base Nacional

⁸ É pertinente mencionar que esse documento não constitui a materialidade empírica dessa pesquisa.

Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio foi homologado. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (MEC, 2020).

A partir dessa linha do tempo, que de modo muito simplista apresenta o caminho percorrido para a concepção do documento que, atualmente, guia as práticas curriculares de norte a sul do Brasil, retomo a ideia de que a questão curricular está sempre atravessada por sentidos forjados em um determinado cenário histórico, social e político. “Ao considerar o fato de que a BNCC deve nortear a elaboração dos currículos, é necessário compreendê-la como importante ferramenta na produção de visões de mundo e de sociedade que se pretende difundir e/ou consolidar em cada contexto histórico” (ALVES; SALUSTIANO, 2020, p. 104).

Diante do exposto até aqui, algumas indagações são pertinentes para mobilizar esse exercício reflexivo. Quais aprendizagens podem ser previstas em um documento normativo? De que modo essas aprendizagens podem ser desenvolvidas no contexto escolar? Quais as possibilidades e limites de uma unificação curricular? Como os conhecimentos podem ser organizados para além da normatividade?

A BNCC, enquanto documento normativo, está organizada a partir de competências e habilidades que visam garantir os direitos de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis da Educação Básica. “Essa concepção define que, o que cabe ao estudante no exercício do seu direito de aprender é o de vir a conhecer apenas aquilo que a norma curricular prevê ensinar a ele” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 30).

Em outras palavras, esse documento pode ser visto como uma estratégia de governo, termo que nas palavras do professor Veiga-Neto (2005) foi ressuscitado na língua portuguesa como forma de auxiliar no entendimento da palavra governo, abordado nas teorizações foucaultianas. Para Foucault (1995, p. 244), governar se referia “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”. Assim, o governo pode ser entendido como um mecanismo de poder positivo, produtivo, que faz com que os indivíduos ao interiorizarem ideais, subjetivem a forma de agir sobre si mesmos e ainda sobre a ação dos outros.

Dessa forma, cada vez mais aflora a reflexão sobre a questão curricular, indagando os interesses, as ações produzidas e reproduzidas a partir das competências e habilidades preestabelecidas nos documentos normativos. Essa

estratégia da BNCC numa perspectiva homogeneizante do currículo pode ser entendida como uma estratégia de governo. De controle do que pode ou não ser ensinado. Do que é ou não direito de aprendizagem. Por isso, é pertinente pensar sobre o que, como e para quem estão direcionadas as práticas de ensino.

A apropriação da ideia de direito nos documentos/textos que trazem a questão dos direitos de aprendizagem é o entendimento do direito como igualdade, o que fortalece a lógica de unificação curricular, um ordenamento linear, passível do controle das diferenças, a eliminação das contingências. (FRANGELLA, 2021, p.45)

Tomado por esse ângulo, vem à tona a complexidade das relações que se estabelecem nas práticas curriculares e ainda, todos os sentidos produzidos na constituição dos sujeitos. “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p. 174). Por isso, a necessidade de vislumbrar as singularidades que compõem a diversidade presente no processo de ensino para além da demarcação das diferenças. Qual é a dimensão que essa diversidade ocupa no contexto escolar? Quais singularidades cabem nesse espaço educativo?

Os sujeitos dessa diversidade, mais especificamente os negros, pobres, deficientes, sofrem processos de exclusão e negação muito intensos, que constantemente nos chamam a atenção. Observamos, frequentemente, que as diferenças que caracterizam a singularidade dos sujeitos são invisibilizadas do ponto de vista do currículo, da avaliação, da prática educativa, com base em paradigmas educacionais pautados na homogeneização e padronização do conhecimento, que desconsideram perspectivas alternativas às concepções dominantes. (ALVES; SALUSTIANO, 2020, p. 105).

A questão da diversidade, porém, parece bem mais complexa e talvez seja prudente abordá-la para potencializar as discussões sobre os arranjos curriculares. Uma vez que no universo escolar a percepção da diversidade está na demarcação das diferenças entre os sujeitos, é pertinente olhar com mais afinco para as relações de poder que se configuram nessa esfera de luta por igualdade. Segundo Ferreira (2015, p. 309),

Isso ocorre porque identidade e diferença, marcadas, são inseparáveis nas relações desiguais de poder que geram inclusão/exclusão (estes pertencem e aqueles não pertencem); demarcação de fronteiras (nós contra eles)’, classificação (bons e maus ou superiores e inferiores); e normatização (normais e anormais ou adequados e inadequados)

Questiono, então, o uso do conceito de diversidade e a forma como está abordado nos documentos normativos. Quem está incluído na diversidade determinada por tais diretrizes? Qual das diversidades humanas está mais ou menos representada? Quais grupos ainda não foram contemplados? Ou quais têm mais privilégios? A partir dessas indagações os sentidos atribuídos a esse conceito se esvaziam diante da falta de fundamentação teórica, reduzindo-o a apenas um conteúdo ou tema a ser contemplado nas diretrizes curriculares (FERREIRA, 2015).

Para contribuir com essas ideias, o estudo desenvolvido por Alves e Salustiano (2020) se propôs a analisar as concepções de diversidade presentes na BNCC. Segundo os autores, existem três sentidos atribuídos a esse conceito: *universalista* que concebe a diversidade como expressão de um padrão universal de aprendizagem, comum a todos os alunos, independentemente de suas diferenças; *celebratória* que considera a existência de sujeitos diversos, produtores de culturas específicas que podem ser conciliadas por meio de atitudes de respeito, aceitação e acolhimento das diferenças; *crítico-discursiva* em que se evidenciam as relações de poder e o enfrentamento da discriminação que os coletivos diversos sofrem na sociedade, demandando currículos e práticas educativas voltadas às diferenças. Os autores supracitados concluíram em seu estudo que no texto analisado da BNCC existe uma predominância das concepções celebratória e universalista.

Todavia, a BNCC não deve ser vista como um instrumento absoluto, embora seja um documento unificador, deve ser pensada e discutida numa perspectiva hipercrítica⁹. É válido ressaltar que o contexto escolar é dinâmico, múltiplo, heterogêneo. São diversos sujeitos que trazem força vital ao currículo, mobilizando conhecimentos a partir das relações instituídas, possibilitando novos saberes e vivências. E aí está a importância do trabalho docente. “O educador transita entre o conteúdo da Base e a possibilidade de criar os currículos escolares e, assim, à sua maneira, recria o documento” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2019, p. 39). A potência do ensino está para além das determinações normativas.

Diante do exposto até aqui, me parece oportuno mencionar que não se trata de contrariedade à existência de documentos orientadores das práticas curriculares para o território nacional. O que questiono é o modo como a normatividade opera nesses

⁹ Conceito utilizado pelo professor Alfredo Veiga Neto (2020, p. 26) “chamei de hipercrítica a crítica foucaultiana quando ela se volta sobre si mesma, se volta sobre os fundamentos em que ela mesma se apoia para funcionar como crítica” (VEIGA-NETO, 1995).

documentos, unificando e homogeneizando o currículo. Dessa forma, saliento que o currículo não pode se restringir ao engessamento resultante da determinação de conhecimentos preestabelecidos pelos documentos normativos sem considerar as singularidades que constituem o espaço escolar.

A diversidade no contexto escolar não pode se restringir à invisibilidade das diferenças, em que muitas vezes, são colocadas num sentido universalista, de tolerância, aceitação, lugar de todos. Antes disso,

[...] a relação entre educação e diferença implica pensar a possibilidade de a educação produzir diferenças. Implica produzir novos e singulares modos de ser, que independem de um modelo previamente definido, segundo o qual a criança não seja pensada em relação ao adulto; a mulher não seja vista em relação ao homem, o negro não seja considerado apenas em relação ao branco, o surdo não seja constituído em relação ao ouvinte e assim por diante. (SOUZA; TEBET, 2017, p. 112).

Diante dessa perspectiva, os processos educativos no âmbito da multiplicidade, transpõem as unificações e possibilitam o investimento nas diferenças como modo de produzir novos e múltiplos sentidos. Quando as práticas curriculares são vistas como formas de conduzir a conduta os sujeitos, são pautadas em um contexto flexível que permite deslocamentos de tempo e espaço que vão proliferar novos sentidos, novos saberes, novos modos de pensar e fazer a docência. “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2005, p.150). Quais relações forjam um currículo? Quais atravessamentos constituem os arranjos curriculares? Quais possibilidades de explorar um território curricular?

Para isso, as teorizações pós-estruturalistas mobilizam o pensamento sobre a questão curricular pelo viés da diferença, considerando as demandas curriculares de todos os sujeitos, com ou sem deficiência. “O que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno” (GALLO, 2007, p. 6). Nesse sentido, quando se propõe pensar sobre as práticas curriculares, é indispensável considerar o que, quem e como se ensina, direcionando o nosso olhar para um determinado tempo e espaço que se configuram no processo de ensino como uma forma de condução dos sujeitos.

Talvez seja pertinente retomar aqui as concepções de currículo trazidas por Sílvia Gallo. Tradicionalmente, existe um paradigma arbóreo, onde há uma hierarquização e uma regulação no fluxo de conhecimento, onde os saberes

encontram-se fragmentados (galhos) e hierarquizados (todos os galhos se comunicam com o tronco, mas não se comunicam entre si). Em contrapartida, o currículo rizomático propõe uma relação intrínseca entre as várias áreas do saber (um emaranhado fibroso e entrelaçado). “Um currículo rizomático é aberto, sobretudo por ser uma aposta na multiplicidade, sem almejar uma unidade dada ou a ser construída, mas, exatamente ao contrário, um investimento no desmonte de qualquer simulacro de unidade que nos é imposto” (GALLO, 2007, p. 9). Por isso, essa inquietação diante das proposições curriculares padronizadas.

Não é de hoje essa visão de currículo estratificado, estruturalmente organizado. Todavia não se trata de romper com a representação, mas buscar rupturas e desenvolver outros arranjos curriculares que permitam um processo educativo fluido, que transite pela multiplicidade dos saberes e possibilite a ressignificação da ação docente por meio de currículos acessíveis a todos. “Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Essa concepção rizomática possibilita linhas de fuga¹⁰ modos diversos de conexão entre os saberes e outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento. Uma circulação contínua em um território múltiplo. Conexões, reflexões inflexões. “Apostar em um currículo-inflexivo, errante, afeito por singularidades consente assumir a experiência do trajeto por seu caráter formativo, que viabiliza um caminhar mais livre, capaz de acolher os erros, as provisoriiedades e as encruzilhadas que o constituem” (SANTOS, 2021, p.142). Caminhos, desvios, atalhos. Linhas plurais que permitem emaranhar-se em meio às singularidades. O rizoma opera na diferença.

Todavia, o currículo como política pública instituída e institucionalizada ainda está imbricado nos mecanismos homogeneizantes produtores de padrões e, por isso, não está apartado das relações de poder. Por isso, o que proponho aqui é exercício de desterritorialização curricular pelo viés da filosofia da diferença e das concepções pós-estruturalistas privilegiando a multiplicidade, a diferença e não apenas a repetição. “Fazer a experiência do estranhamento, do perder-se de si mesmo, do

¹⁰ Para Deleuze (1998, p.49), “a linha de fuga é uma desterritorialização. [...] Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. [...] É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada”.

mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar” (GALLO, 2007, p. 10). Dito de outro modo, aspirar práticas de escolarização que rompem com a sedimentação curricular.

Nesse sentido, é fundamental considerar em que medida a diferença está imbricada nas próprias práticas curriculares. O que nos aproxima e o que nos diferencia como sujeitos? Como o conceito da diferença se estabelece diante do prisma das nossas relações? Diante dessas potentes indagações, seria ingênuo buscar uma definição para esse conceito, até porque não há. “A diferença tem dimensão intensa - e ingovernável. Entendida como intensidade afirmativa, a diferença é uma força capaz de se furtar ao controle. Ainda que sempre de novo tentemos dominá-la, rotulá-la” (ROOS, 2009, p. 29).

Essa dimensão da diferença me inspira a questionar os modos de organização curricular, o trabalho docente, os tempos e espaços em que transcorrem uma aula. De que modos falamos sobre o outro? Que inquietações nos causam o encontro com o outro? Quais as conexões possíveis entre as diferenças e a constituição curricular? Essas podem ser interrogações apropriadas quando lidar com as diferenças provoca a experiência inquietante de encontro com o outro.

Assim, a questão do conhecimento valorizado, selecionado e veiculado por meio dos currículos, compreende sistemas de significação, envolvidos igualmente na atribuição de sentidos que instituem diferenças. Nas práticas curriculares, “não há, portanto, estruturas fixas, plenas com um centro que a defina como fechamento definitivo. Há um espaço vazio que é preenchido por discursos, também concebidos como práticas, através das quais significamos e somos significados”. (FRANGELLA, 2021, p.43)

Essa ingovernabilidade da diferença incita a pensar o currículo numa perspectiva inclusiva. “Estamos acostumando-nos demais a pensar a diferença como diversidade na inclusão, iludidos de que ela possui uma só dimensão e que pode ser plenamente entendida e governada” (ROOS, 2009, p. 28). Com isso, o contexto escolar perpassa pelo âmbito da multiplicidade. São deslocamentos, estranhamentos, atravessamentos plurais que escapam ao controle e não cabem em uma configuração linear de organização curricular. Sendo assim, conforme Silvio Gallo (2007, p. 6) “não podemos falar em **uma** realidade, mas em **múltiplas** realidades interconectadas”. Por esse motivo, esse mesmo autor propõe um currículo rizomático, pautado em transversalidade e multiplicidade.

Tais concepções contribuem para essa problematização referente à padronização curricular baseada em diretrizes predeterminadas. Para isso, proponho desterritorializações contínuas como forma de problematizar as próprias estruturas de poder constituídas nas composições curriculares. Ainda nessa direção, os estudos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem podem contribuir na reflexão sobre um currículo acessível. Uma alternativa viável para contribuir e reduzir as barreiras de acesso ao ensino, fugindo da pretensão de controlar a aprendizagem, possibilitando a todos os alunos novos modos de experienciar os diferentes saberes.

3 RABISCO, ESBOÇO, DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Ao olhar para as práticas curriculares numa perspectiva inclusiva, é fundamental considerar a heterogeneidade da turma, pensando em propostas pedagógicas coletivas que contemplem as individualidades. Nesse sentido, não se trata de pensar em um currículo individualizado para o aluno com deficiência, tampouco apresentar o mesmo para todos. Eis o desafio: como desenvolver uma igualdade que reconheça as diferenças na nossa sala de aula? Quais modos possíveis de experimentar um currículo? Existe um modelo? Um esboço? Um desenho?

A partir dessas indagações, recorri às contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) olhando para elas como um caminho para a reorganização das ações didáticas, ressignificando o processo de ensino e de aprendizagem. Os princípios e práticas do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) começaram a ser investigados há quase trinta anos por pesquisadores de diversas áreas como medicina, neurociência e educação do Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos. Inicialmente esse conceito de Desenho Universal vem da área da arquitetura, pensado para minimizar as barreiras físicas e promover a acessibilidade para todos (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020).

Para exemplificar, o uso das rampas de acesso nas calçadas é útil para todas as pessoas que têm alguma restrição de mobilidade. E, ainda, servem para facilitar

a locomoção de idosos, pessoas obesas, pessoas empurrando carrinho de bebê ou carrinho de compras na saída de um supermercado. A partir dessa lógica de acessibilidade para todos é que esse conceito começou a ser visto como uma possibilidade para romper com as barreiras pedagógicas (ZERBATO; MENDES, 2018).

Nessa perspectiva, o DUA pode ser uma potente ferramenta para olhar as práticas curriculares pelo viés da multiplicidade. Zerbato e Mendes (2018) já alertavam sobre a necessidade de contemplar as diferenças, considerando a heterogeneidade das turmas no que se refere aos modos de aprendizagem que se configuram nas nossas salas de aula. Alguns alunos aprendem melhor a partir de estímulos visuais, outros por incentivos auditivos, outros cinestésicos e ainda, temos alunos com dificuldades que nos passam despercebidas. Isso implica em um planejamento plural, com uso de estratégias variadas para atender às demandas educacionais de todos os alunos.

Diante disso, o DUA vem como uma proposta de ensino universal que

a) proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020, p. 737).

Desse modo, o DUA pode ser visto como estratégia de flexibilização curricular que promove a acessibilidade de todos os alunos ao ensino e não se refere somente à adaptação das práticas curriculares direcionadas aos alunos com deficiência. Nesse sentido, “elaborar um currículo para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme necessário, é um bom ponto de partida” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149). Todavia, é relevante mencionar que o DUA não se caracteriza como um modelo pronto a ser seguido.

E ainda, “quando se fala em universal, é importante destacar que não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, pelo contrário, universais devem ser as equidades de acesso para todos os estudantes” (BÖCK; GESSER; NUERNBERG, 2020, p. 371). Aqui me parece pertinente olhar com ressalva para esse termo universal. Se por um lado remete à questão da multiplicidade, por outro coloca essa

tarefa da escola moderna que busca dar conta da totalidade. Esse ideal educativo, todavia, não é recente. Desde a Didática Magna, no século XVII, a utopia comeniana de “ensinar tudo a todos” traz uma pretensão totalizadora para o ensino. (ACORSI, 2020).

Entretanto, para Comenius a educabilidade constitui o ser humano e, portanto, pode ser entendida como o padrão de normalidade. Nesse entendimento, não há lugar para a diferença. Aqueles vistos como anormais, trazem consigo defeitos da natureza. Por isso, a tarefa de correção e normalização aparece como foco da escola moderna.

A lógica binária na qual se apoia o processo de disciplinamento e normalização proposto pela instituição escolar não permite que se fale apenas em inclusão, já que, colado a ela e, por que não dizer, de forma simultânea, se estabelece também um processo de exclusão. [...] O ideal de escola para todos, defendido por Comenius na Didática Magna e reconfigurado na escola contemporânea através do discurso da “escola para todos”, aparece como uma possibilidade para reforçar a ideia de in/exclusão que perpassa o processo de inclusão escolar (ACORSI, 2020, p. 27).

Diante dessa breve problematização, reforço a ideia de que o DUA não pode ser visto como um modelo homogeneizador do ensino, onde as diferenças são vistas e demarcadas, num processo classificatório em que os sujeitos são colocados em posições ambivalentes, aqueles que são ou não são, aprendem ou não aprendem, normais ou anormais. Nessa ótica, o universal abarca a multiplicidade dos sujeitos sem apagar ou corrigir suas diferenças. O universal pode ser entendido então, como a possibilidade de acesso de todos ao currículo, buscando alternativas que atendam às suas singularidades.

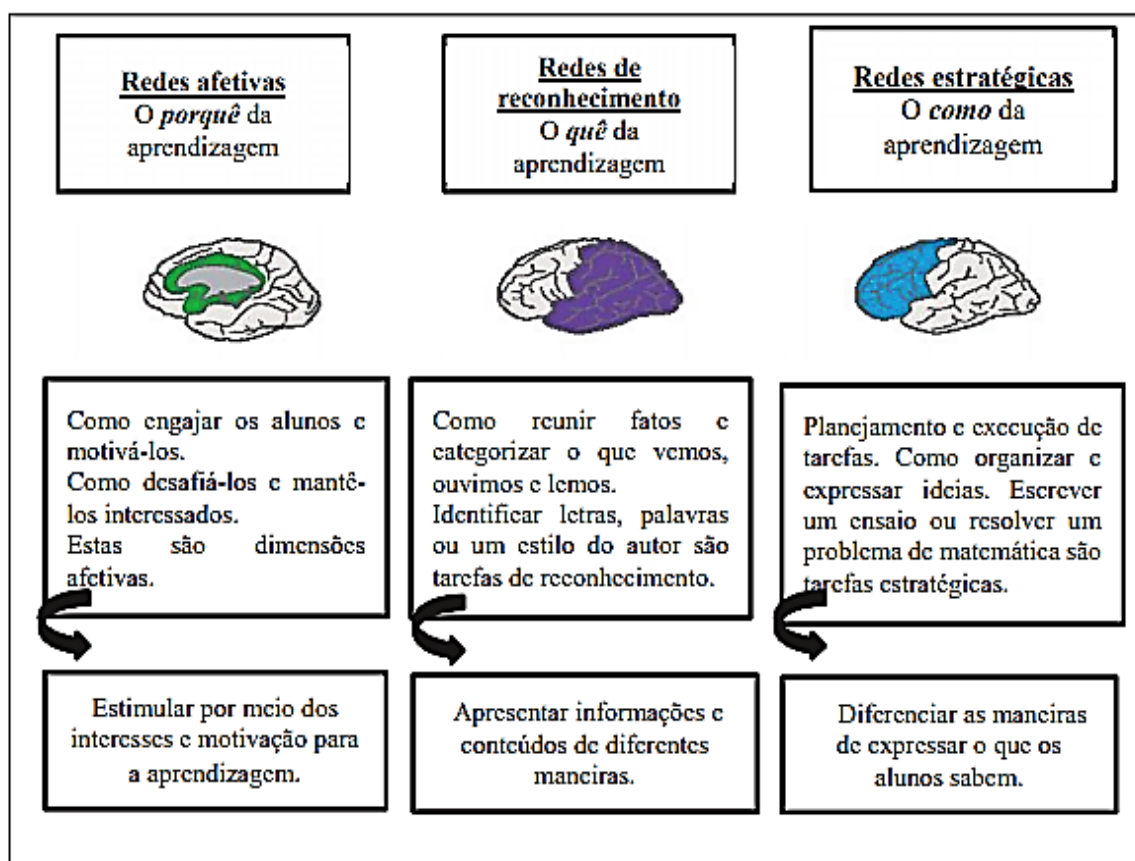
Por isso, busco amparo no estudo de Zerbato e Mendes (2018), no que diz respeito à fundamentação científica do DUA, trazendo contribuições referentes ao processo de aprendizagem, que está relacionado aos aspectos emocionais, biológicos e ambientais. Destaco aqui a importância das experiências significativas e diversificadas nos mais diferentes contextos, considerando a singularidade de cada um para que a aprendizagem tenha sentido para o indivíduo. Como possibilitar múltiplas vivências curriculares a partir do DUA?

Tendo em vista essas considerações, passo à discussão acerca do entendimento sobre os Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. O primeiro princípio é o de engajamento, onde se faz necessário pensar em estratégias que motivem os alunos para a tarefa. O segundo princípio é o da representação, que

se refere ao modo como os conteúdos e as informações serão apresentadas aos estudantes. O terceiro se relaciona à ação e expressão, em que os alunos demonstram o que conseguiram aprender a partir de diversas oportunidades; vai além de simplesmente avaliar o desempenho dos estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018).

Os princípios do DUA estão relacionados às redes de aprendizagem (FIGURA 1). Pesquisas desenvolvidas sobre os três principais sistemas corticais cerebrais, mostram que no processo de aprendizagem os indivíduos necessitam de estabilidade e estímulos que compreendem as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020).

Figura 1 – Estratégias do DUA alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Zerbato e Mendes (2018, p. 151).

#ParaTodosVerem: Imagem com fundo branco com caixas de texto. Descrição das três áreas neurológicas associadas as redes de aprendizagem. Três desenhos do cérebro. No primeiro, área central do cérebro destacada com a cor verde referente à rede afetiva. No segundo, a área cerebral posterior destacada com a cor roxa referente à rede de reconhecimento. No terceiro desenho a área frontal do cérebro destacada com a cor azul referente a rede estratégica de aprendizagem. Fim da descrição.

Com isso, ao considerar o DUA como uma proposta curricular, vários caminhos são apontados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para isso, são

necessários alguns componentes: objetivos, que considerem a diversidade de estudantes; métodos variáveis e flexíveis, ajustados conforme o progresso dos alunos; os materiais como meios de apresentar os conteúdos com versatilidade; a avaliação como estratégia de aprimoramento do planejamento, reduzindo as barreiras para mensurar os conhecimentos dos alunos (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020).

A estrutura curricular baseada no DUA está pautada na delimitação de diretrizes a partir dos princípios da Representação, do Engajamento e da Ação e Expressão. Nas palavras de Sebastián-Heredero (2020, p. 744) “as Diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes”. Nesse sentido, essas orientações do Desenho Universal para aprendizagem não devem ser utilizadas apenas com alguns estudantes, mas sim para reestruturar as práticas curriculares, tornando-as acessíveis a todos.

Quadro 1 – Síntese sobre as Diretrizes para o DUA

DIRETRIZES	MODOS DE VERIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
Oferecer opções diferentes para a percepção	▪ Personalização na apresentação de informações (tamanho do texto; uso de imagens; variação nos tipos de fontes utilizadas). ▪ Alternativas para informações auditivas (uso de legendas, transcrição de vídeos; intérpretes de Libras). ▪ Alternativas para informações visuais (descrição de imagens, uso de recursos táteis, modelos espaciais).
Fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos	▪ Esclarecer vocabulário e símbolos (uso de glossário, notas de rodapé, símbolos gráficos com descrição). ▪ Esclarecer a sintaxe e a estrutura (em idiomas; em fórmulas matemáticas, em diagramas). ▪ Facilitar a decodificação de textos, notações matemáticas e símbolos (uso de softwares com voz e leitores digitais, uso de vocabulário com termos-chave). ▪ Promover a compreensão entre os diferentes idiomas como, por exemplo, espanhol, indígena, Libras (vocabulário do idioma nativo e dominante; auxílio de imagens e ferramentas eletrônicas para tradução). ▪ Complementar uma informação com outras formas de apresentação (ilustrações, vídeos, gráficos interativos).
Oferecer opções para compreender e entender	▪ Ativar ou substituir os conhecimentos anteriores (conectando o aprendizado através de rotinas e contextualizações, uso de mapas conceituais). ▪ Destacar modelos, características fundamentais, principais ideias e relacionamentos (destaque dos elementos-chave nos textos, uso de esquemas com as ideias centrais). ▪ Orientar o processamento, a visualização e a manipulação de informações (utilização de modelos interativos, exploração ideias principais por meio de artes visuais, agrupamento de informações em unidades menores). ▪ Maximizar a transferência e a generalização do aprendizado a novos contextos (listas de verificação, lembretes eletrônicos, organizadores gráficos que facilitem a anotação, redes de palavras e mapas conceituais incompletos).

DIRETRIZES	MODOS DE VERIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
	(continua)
Fornecer opções para a interação física	▪ Variar os métodos de resposta e navegação (alternativas de ritmo, tempos e habilidades motoras para interação com os materiais educacionais). ▪ Otimizar o acesso a ferramentas, produtos e tecnologias de apoio (uso de tecnologias assistivas).
Proporcionar opções para a expressão e a comunicação	▪ Usar múltiplo meios de comunicação (composição de texto, ilustração, música; manipular diversos materiais; utilização de mídias digitais). ▪ Usar ferramentas variadas para a construção e composição (uso de softwares para correção ortográfica, conversão de texto em fala, anotações matemáticas). ▪ Definir competências com níveis de suporte graduados para prática e execução (uso de suportes que possam ser removidos gradualmente).
Fornecer opções para funções executivas	▪ Orientar o estabelecimento adequado de metas (listas de verificação de objetivos pessoais desafiadores para que o estudante estime esforços). ▪ Apoiar o planejamento e o desenvolvimento da estratégia (opções variadas que levem os alunos a parar e pensar antes da ação). ▪ Facilitar o gerenciamento de informações e recursos (uso do caderno de anotações para auxiliar na memória de trabalho). ▪ Aumentar a capacidade de acompanhar os progressos (uso de representações do progresso, com gráficos, fotos; diferentes estratégias de autoavaliação).
Proporcionar opções para promover o interesse por parte dos estudantes	▪ Otimizar a escolha individual e a autonomia (permitindo que os estudantes participem da elaboração de atividades bem como das suas metas acadêmicas, comportamentais e pessoais). ▪ Otimizar a relevância, o valor e a utilidade das atividades (informações contextualizadas, significativas, apropriadas a cada idade e capacidade; tarefas que permitam participação ativa e a resolução de problemas de maneira criativa). ▪ Minimizar a sensação de insegurança e as distrações (mobilização da aceitação na sala de aula; rotinas; variação da estimulação sensorial; ajuste no ritmo de trabalho; promoção de trabalhos coletivos).
Proporcionar opções para manter o esforço e a persistência	▪ Ressaltar a relevância de metas e objetivos (formulação de objetivos a curto prazo; gerenciamento de tempo com ferramentas digitais). ▪ Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios (variação no grau de complexidade; ênfase no processo; avaliação processual). ▪ Fomentar a colaboração e a cooperação (criação de grupos; incentivo na interação entre os pares; foco nas atividades e interesses em comum). ▪ Utilizar o retorno (feedback) orientado para o domínio em uma tarefa (devolutivas que promovam perseverança; ênfase no esforço; uso de comentários substantivos e informativos).
Proporcionar opções para autorregulação	▪ Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação (frequência para autorreflexão; orientação; identificação dos objetivos pessoais). ▪ Facilitar estratégias e habilidades pessoais para lidar com os problemas da vida cotidiana (apoio para o gerenciamento de frustrações; habilidades internas para lidar com situações conflitantes). ▪ Desenvolver autoavaliação e a reflexão (uso de dispositivos que facilitem o reconhecimento do progresso de forma compreensível).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sebastián-Heredero (2020).

Diante do exposto até aqui, algumas ponderações sobre o currículo parecem pertinentes. A organização curricular dá conta da heterogeneidade que se apresenta em nossas turmas? Como considerar os princípios e diretrizes propostas pelo DUA pelo viés da multiplicidade? Quais as demandas curriculares do DUA para o ensino inclusivo? “Dado que a maioria dos currículos têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes” (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020, p. 734). Por isso, as estratégias de ensino pensadas a partir do DUA podem contribuir para superação desse modelo curricular em que se faz adaptação apenas para o aluno com deficiência, já que a acessibilidade não deve apenas ser pensada para aqueles que possuem alguma deficiência.

A remoção das barreiras no processo de ensino possibilita a equidade de oportunidades a todos os estudantes. Os currículos, de modo geral, são padronizados, não considerando a diversidade e mantendo o modo transmissivo de conteúdos. “O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio” (SEBASTÍAN-HEREDERO, 2020, p. 741). Dito de outro modo, repensar os arranjos curriculares de modo que se possa equacionar uma intervenção pedagógica com múltiplos modos de engajamento, apresentação, ação e expressão dos conhecimentos.

Segundo os estudiosos do Desenho Universal para Aprendizagem, o DUA pretende oportunizar a todos os alunos, com ou sem deficiência, condições de aprendizagem a partir da variação de estratégias e recursos de ensino pensando em modos diferentes para que a ação didática contemple a todos.

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados (ZERBATO; MENDES, 2018, p.150).

Nesse sentido, o DUA como uma ferramenta curricular, pode apontar para variadas alternativas pedagógicas para atender a diversidade de alunos que há nas salas de aula. Através dessas estratégias é possível olhar para todos e para cada um, onde haja equidade no acesso ao ensino. Assim, nas palavras de Zerbato e Mendes (2018, p.154) “quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino

(acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros) mais altas são as chances de participação e aprendizado dos alunos”. Não se trata de abandonar as adaptações curriculares, mas transpor as barreiras de acesso ao currículo para todos os alunos e não apenas os alunos com deficiência.

Diante do exposto até aqui, é oportuno salientar que o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem está pautado em pesquisas da área da neurociência e, por isso, sua proposta traz as três redes cerebrais (afetivas, de reconhecimento e estratégicas) relacionadas ao processo de aprendizagem. (NUNES; MADUREIRA, 2015). Olhando nessa direção, o DUA, com seus princípios e diretrizes estaria em um seguimento linear do ensino.

Em vista disso, entendo que essa linearidade está pautada num modelo cognitivo. “A cognição se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 2009, p.132). Sendo assim, o modelo cognitivo se relaciona à imagem dogmática do pensamento que busca reconhecer as coisas no mundo. Através da cognição existe a imagem do pensamento que é representacional que se relaciona com o mundo buscando reconhecê-lo, buscando atingir a verdadeira natureza das coisas, sua identidade, sua essência. (DELEUZE, 2009).

Entretanto, esse mesmo autor, propõe a possibilidade de pensamento para além do processo cognitivo. Acionando movimentos pela via da multiplicidade, desvios da linearidade. Para Deleuze (2009), o pensamento não pode ser reduzido à cognição. O pensamento criador está para além do reconhecimento. Em Diferença e Repetição:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a Filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de erguer e estabelecer a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. As condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento. (DELEUZE, 2009, p. 203).

Sendo assim, o pensamento pode ser entendido como ação, como potência de vida. E, por conseguinte, os processos de ensino e de aprendizagem também estariam

pautados nessa perspectiva que extravasa o modelo ideal, representacional, cognitivo. Por isso, o que busco é escapar dessa rigidez da padronização curricular. Aguçar os sentidos ao que pode ser criado a partir de abordagens acessíveis a todos os alunos a partir do DUA.

Nessa concepção de currículo acessível numa proposta de ensino inclusivo, busco inspiração nos princípios e diretrizes do DUA para pensar outros modos e novos caminhos que apontem para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a inclusão e o respeito às diferenças. Todavia, destaco que não entendo que o DUA seja uma superação das adaptações curriculares e sim um modo diferente de olhar para esses arranjos curriculares por um viés mais inclusivo. Para quais direções esses caminhos podem conduzir o ensino? Quais as possibilidades criadoras insurgem desses princípios? Como o DUA pode contribuir para arranjos curriculares inventivos?

Diante dessas problematizações, a ação docente tem papel fundamental para criação de oportunidades de inclusão de todos os alunos ao currículo a partir do DUA. “Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem [...] e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 33). Direcionar o olhar para as práticas curriculares, buscando modos de torná-las acessíveis e inclusivas.

Todavia essa não é uma tarefa simples. “A transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem, e implica necessariamente tempo” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 33). Não basta apenas compreender a proposta curricular do DUA se a prática docente não for reconfigurada para promover a equidade de acesso às oportunidades de ensino para todos estudantes.

O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sentem motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão. (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 40).

Não se trata apenas de aplicar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem ao currículo comum. Nem tampouco se ater em adaptações

curriculares. Um ensino inclusivo requer mais que isso. Exige uma docência criadora, sensível e inquieta. Um trabalho constante, que não se restrinja ao que está determinado. Não é o que está prescrito, é o que vai além, o que transborda, o que atravessa. Um currículo que permita outros modos ziguezaguear por entre os princípios do DUA buscando a flexibilização do ensino.

3.1 O que os estudos dizem sobre o Desenho Universal para Aprendizagem?

A fim de vislumbrar os caminhos possíveis para avançar na pesquisa sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, realizei um mapeamento nas produções acadêmicas desenvolvidas no período de cinco anos (2016 a 2021), referente à temática da pesquisa em questão. Para isso, foi necessário consultar o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ainda, o banco de dados da EBSCO, SciELO e dos periódicos da CAPES.

Inicialmente, busquei sobre as produções de teses e dissertações no site do BDTD e também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. É importante salientar que, por se tratar de um termo composto muito específico que surgiu a partir do conceito *Universal Designer Learning* (UDL) e no Brasil foi traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), esse termo foi utilizado dessa forma como descritor em todas as buscas realizadas. Obtive um total de quarenta e quatro dissertações e teses. Entretanto, desses resultados encontrados, apenas doze trabalhos estavam mais coerentes com a temática, aproximando-se do ensino inclusivo.

Quadro 2 – Trabalhos disponíveis na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

AUTOR (A) E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
COSTA (2018)	Dissertação: Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: estratégias para o estudo do sistema digestório	UNIPAMPA/RS
CAETANO (2018)	Dissertação: Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva	UFG/MT
PIRES (2020)	Dissertação: Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental	UFPR/PR
PRAIS (2016)	Dissertação: Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.	UTFPR/PR
ALMEIDA (2018)	Dissertação: Desenho universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum	UFSCar/SP
PACHECO (2017)	Dissertação: O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos.	UNIPAMPA/RS
SOUZA (2018)	Dissertação: Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual.	UFRRJ/RJ
BERBETZ (2019)	Dissertação: Educação matemática inclusiva – o material didático na perspectiva do desenho universal para área visual	UFPR/PR
ROQUEJANI (2018)	Dissertação: O ensino de Geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do Ensino Fundamental - Anos finais	UNESP/SP
FERREIRA (2019)	Tese: Anatome: ensino e aprendizagem de anatomia modelados para todos	UFPR/PR
PAULINO (2017)	Tese: Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita.	UFSCar/SP
ZERBATO (2018)	Tese: Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.	UFSCar/SP

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesses doze trabalhos aqui mencionados, foi realizada uma leitura preliminar, focando nos resumos. Após essa breve análise, constatei que somente duas pesquisas dentre as supracitadas, sendo uma dissertação e uma tese, são pertinentes para a presente pesquisa no que se refere à proximidade na temática de estudo. Por esse motivo, olhei com mais afinco para a dissertação desenvolvida por Prais (2016) e para a tese de Zerbato (2018) que pautaram a formação docente para o ensino inclusivo a partir dos princípios propostos pelo DUA. Para melhor compreensão, passo

ao detalhamento desses estudos, considerando os aspectos consonantes à temática da presente pesquisa.

O estudo desenvolvido por Prais (2016) se dedicou à elaboração e aplicação de uma ação didática voltada à formação de professores para inclusão referente ao planejamento de atividades pedagógicas com base nos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A questão principal dessa investigação foi “De que maneira a ação didática, como estratégia formativa de docentes para inclusão na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir no planejamento de atividades pedagógicas subsidiadas pelos Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem?” (PRAIS, 2016, p. 161).

Essa pesquisa se pautou na aplicação de uma Unidade Didática para 40 licenciandas de um curso de Pedagogia com o propósito de: identificar os pressupostos da organização do ensino para inclusão; analisar a formação inicial de professores para inclusão na política pública educacional; apresentar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem a partir da identificação dos subsídios teóricos e práticos sobre a organização do ensino na educação inclusiva; apresentar e analisar os resultados da aplicação da Unidade Didática, como atividade de ensino para a ação formadora (PRAIS, 2016).

É oportuno mencionar que os objetivos apresentados pela autora que o foco da pesquisa está na formação docente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas para o ensino inclusivo a partir de uma ação colaborativa. “Desse modo, o planejamento do ensino envolve colaboração entre pares para que se possa pensar, prever, decidir e fazer em prol de um objetivo em comum – a aprendizagem dos alunos” (PRAIS, 2016, p. 61). Assim, pensar e planejar uma proposta de ensino inclusiva não pode ser uma ação solitária. Essa colaboração na docência corrobora com nossa proposta de pesquisa e reforça o que acreditamos ser fundamental para ação formativa de professores.

Portanto, compreendemos que o professor pode articular conhecimentos pedagógicos, os didáticos às exigências legais quanto à inclusão ao prover mudanças pedagógicas para assegurar o direito de todos à educação. Além disso, ao mesmo tempo em que exige competência teórica há a necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa (PRAIS, 2016, p. 63).

Assim, essa investigação adota a pesquisa de campo na modalidade colaborativa, resultando em um produto educacional que foi aplicado no formato de curso de extensão com carga horária de 60h, destinado às licenciandas de Pedagogia.

Estabelecemos, como objetivos da Unidade Didática, uma ação formativa que permite aos alunos serem capazes de compreender os princípios do DUA e da educação inclusiva, promovendo a sensibilidade e a conscientização dos futuros professores quanto à inclusão educacional e, ainda, desenvolver atividades pedagógicas inclusivas subsidiadas pelo DUA (PRAIS, 2016, p. 85).

Concordo com a autora sobre a necessidade de considerar o ensino inclusivo como necessário para a formação docente inicial. Entretanto, reforço que esse tema deve estar constantemente nas formações e nos debates que perpassam o contexto escolar. Uma vez que as salas de aula se caracterizam pela heterogeneidade, é fundamental buscar estratégias de ensino para contemplar essa pluralidade e favorecer o acesso de todos os alunos ao que está sendo ensinado.

Continuando a análise desse estudo, verifiquei que os dados coletados foram organizados em quatro momentos: Unidade Didática: análise do processo formativo; a WebQuest e o Podcast como recursos pedagógicos e avaliativos do curso; a análise dos planos de aula; análise do curso de extensão a partir do olhar do formador/formando e formando/formador. E, posteriormente, esses dados foram analisados a partir de quatro aspectos: o conteúdo, os modos de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização dos espaços de aprendizagem.

Como resultados a autora destacou o envolvimento das participantes durante a proposta colaborativa de formação, a apropriação do conteúdo do curso, a elaboração de um plano de aula embasado nos Princípios do DUA e, ainda, uma mudança didático-pedagógica ao planejar na perspectiva inclusiva. “Nessa perspectiva, defendemos que os princípios do DUA correspondem às necessidades formativas e prático-pedagógicas, para com a busca da aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional ” (PRAIS, 2016, p. 165).

Diante desses resultados, entendo que há necessidade de expandir a formação docente para uma proposta de ensino inclusivo, considerando os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem como inspiração das práticas pedagógicas, visando a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência.

O segundo trabalho que examinei minuciosamente foi a tese desenvolvida por Zerbato (2018), intitulada “Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da

inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa”, cujo objetivo consistiu em elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.

Diante de tal contexto, ao se pensar num modelo de formação que considere os aspectos que entrelaçam as experiências, os conhecimentos dos educadores e que trate das práticas inclusivas realizadas na escola, da reflexão sobre elas e da construção de novos saberes, a perspectiva da pesquisa-ação e das formações continuadas colaborativas apontam novos caminhos para a melhoria da formação de profissionais e desenvolvimento de novas formas de ensinar mais inclusivas (ZERBATO, 2018, p. 82).

Diante disso, essa pesquisa com viés colaborativo, considera uma proposta conjunta de pesquisador e participantes produzirem conhecimento sobre o contexto educacional e visa também contribuir para a formação docente voltada à inclusão escolar. Concorro com esse modo investigativo, uma vez que, a colaboração entre os pares pode ser bastante produtiva na busca de estratégias para promover um ensino na perspectiva inclusiva, enriquecendo a formação e a prática docente.

Esse estudo foi desenvolvido com um grupo de professores da educação básica que trabalhavam ou que já tinham tido a experiência de ensinar alunos do público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino comum e estudantes de graduação e pós-graduação, totalizando dezessete participantes. Essa pesquisa se estruturou em cinco momentos, a saber: etapa preliminar se referiu à condução dos Procedimentos Éticos; a primeira etapa consistiu na elaboração do Programa de Formação de Professores em DUA; segundo momento foi a realização do Programa de Formação de Professores em DUA; a terceira etapa consistiu na avaliação do Programa de Formação de Professores em DUA; e a última etapa foi a realização da entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa.

Conforme Zerbato (2018), as reuniões do Programa de Formação aconteceram quinzenalmente, com duração média de 3 horas cada, durante um semestre letivo (agosto a dezembro de 2015). Nos encontros, foram abordados conteúdos relativos ao DUA a partir do material didático-teórico elaborado especificamente para o curso de formação. As práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar em que os participantes atuavam e as realizadas durante o Programa de Formação foram alvo de discussão, resultando os dados dessa pesquisa.

Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos, entre eles: ficha de caracterização dos participantes, casos de ensino fictícios e reais, roteiros de orientação das discussões e ficha de avaliação do Programa de Formação sobre

Desenho Universal para a Aprendizagem. Esses dados foram organizados em eixos temáticos e analisados a partir da ótica dos estudos teóricos sobre a temática (ZERBATO, 2018).

Nesse estudo, a autora supracitada apresenta reflexões sobre as propostas de inclusão escolar a partir dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, auxiliando na elaboração de práticas pedagógicas que permitam a participação e aprendizagem de todos. Sendo assim, é importante salientar que

O que há de universal na proposta do DUA é o consenso dos estudiosos sobre o tema quanto à generalização do acesso para a aprendizagem de todos, independentemente das suas especificidades e estilos variados de aprender. Isto posto, é preciso deixar claro que universalizar não quer dizer ensinar a todos do mesmo modo, pelo contrário, significa garantir o aprendizado de todos mesmo que por caminhos diferentes. O desenho para a aprendizagem de cada indivíduo é único, portanto, o ensino precisa ser múltiplo (ZERBATO, 2018, p. 231).

Diante do exposto, destaco a importância do conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para a formação inicial e continuada de professores como forma de contribuir no trabalho docente dentro da perspectiva da inclusão escolar. E, ainda, com essa proposta de ensino inclusivo, reduzir o excesso de individualização por meio das adaptações particulares para os alunos com deficiência.

A busca avança, direcionando o olhar para os artigos produzidos sobre a temática em questão. Então, passamos a consultar o banco de dados da EBSCO e da SciELO, usando inicialmente o descritor específico de nosso interesse “Desenho Universal para Aprendizagem”. Foram encontradas poucas pesquisas. A fim de ampliar os resultados da busca, usamos o termo em inglês “universal design for learning”, mas com foco nos trabalhos produzidos no Brasil. Organizamos esses trabalhos em uma tabela e detalharemos cada um a seguir.

Quadro 3 – Artigos encontrados nas bases da EBSCO e da SciELO

AUTORES E ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	REVISTA
PRAIS, ROSA, VITALIANO (2017)	Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do desenho universal para a aprendizagem	XVII SEDU Semana da Educação UEL (SBN 978-85-7846-455-4)
PLETSCH, SOUZA, ORLEANS (2017)	A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar	Revista Educação e Cultura Contemporânea (ISSN 2238-1279)
RICARDO, SAÇO, FERREIRA (2017)	O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (ISSN 2446-8606)
COSTA-RENDERS, AMARAL, OLIVEIRA (2020)	Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva	Intersaberes (ISSN 1809-7286)
COSTA-RENDERS, BRACKEN, APARÍCIO (2020)	Design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/ espacialidades do aprender nas escolas	Educação em Revista (ISSN 1982-6621)
AGOSTINI, COSTA-RENDERS (2021)	Formação de professores a partir das práticas inclusivas e <i>design</i> universal para aprendizagem	Práxis Educacional (ISSN 2178-2679)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O artigo produzido por Prais, Rosa e Vitaliano (2017) apresenta uma análise das contribuições dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para elaboração do planejamento docente na perspectiva inclusiva. Para isso, foi desenvolvida uma revisão sistemática de caráter descritivo e qualitativo com intuito de subsidiar o planejamento docente a partir dos princípios do DUA, visando a elaboração de recursos e estratégias pedagógicas para utilização no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O artigo desenvolvido por Pletsch, Souza e Orleans (2017) discute a escolarização de pessoas com deficiência, a partir dos conceitos de diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão escolar. Para isso, foi desenvolvida uma análise da literatura especializada, assim como documentos oficiais e também dos dados do banco de dados do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE). Os autores concluem que ainda existe a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das práticas pedagógicas para os alunos com deficiências,

em particular com deficiência intelectual. Todavia, os estudos mostram as possibilidades de um ensino inclusivo a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem.

No estudo de Ricardo, Saço e Ferreira (2017), sugere-se um modelo de educação dentro de uma concepção curricular heterogênea, repensando o uso da tecnologia assistiva como o velho modelo de acessibilidade ao ensino dentro de um contexto maior, o do desenho universal para aprendizagem ampliando as possibilidades de aprendizagem de todos alunos, com diferentes mecanismos de ação pedagógica.

O artigo intitulado “Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva” propõe uma revisão sistemática das publicações sobre o DUA no Portal Capes, entre 2013 e 2018, investigando a incidência deste tema nos estudos da educação inclusiva. Os resultados demonstram que a produção de artigos com a aplicação do desenho universal ainda é incipiente. Desse modo, essa revisão aponta que a pesquisa brasileira sobre o tema necessita de investimentos para seu desenvolvimento. Entretanto, os estudos analisados consideram que a abordagem curricular na perspectiva do DUA contribui significativamente no planejamento e aplicação de atividades pedagógicas inclusivas, potencializando o processo de ensino aprendizagem para todos, através de múltiplas estratégias (COSTA-RENDERS; AMARAL; OLIVEIRA, 2020).

O artigo produzido por Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020) apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “A escola para todos”, problematizando a hegemonia do tempo/espço do ensino-aprendizagem nas escolas. Este recorte da pesquisa aborda uma revisão integrativa sobre o *design* universal para a aprendizagem (DUA), as temporalidades/espacialidades da aprendizagem e a educação inclusiva. Assim,

O DUA propõe movimentos pedagógicos numa intencionalidade didática marcada pelo romper barreiras e criar acesso, bem como considera a necessária compreensão por parte de todos os estudantes nas escolas. Não se trata de diferenciação por causa da deficiência, mas, sim, do dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir, sempre, a todos, o que vem ao encontro da perspectiva da pluralidade simultânea. (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 14).

Nessa perspectiva, os resultados desta etapa da pesquisa apontaram que a inclusão escolar exige uma flexibilização da dinâmica curricular que é possível a partir

do *design* universal para aprendizagem e da pedagogia das estações, transversalizando o tempo pedagógico e as estratégias de ensino que contemplem as singularidades presentes no contexto escolar.

O trabalho produzido por Agostini e Costa-Renders (2021) apresenta resultados de uma pesquisa referente à formação docente no campo da educação inclusiva. Tal estudo teve como objetivo analisar como os princípios do DUA, aplicados à formação docente, podem contribuir para as práticas inclusivas na escola. Para isso, foi desenvolvido um seminário, onde participaram seis professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede pública na região do ABCD paulista. A coleta de dados se pautou nos momentos de discussões e reflexões entre os participantes. Assim, os resultados indicaram que

No contexto das práticas inclusivas, o DUA sugere romper paradigmas e ressignificar o ensino para todos. Isso direcionou a reflexão do grupo ao currículo flexível, ampliando as discussões sobre a ação e a autonomia dos professores para definir, a partir da proposta curricular de cada escola, os objetivos, conteúdos, materiais e recursos para minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento (AGOSTINI; COSTA-RENDERS, 2021, p. 15).

Sob essa perspectiva, destaco a relevância da formação a partir das práticas cotidianas dos professores, promovendo a articulação entre a prática docente com novos conhecimentos teóricos, como o Desenho Universal para Aprendizagem, subsidiando reflexões acerca das práticas de ensino numa perspectiva inclusiva.

De modo geral, os trabalhos analisados abordam aspectos relevantes sobre o uso dos princípios do DUA como estratégias para o ensino inclusivo. Há um consenso entre os autores que o Desenho Universal para Aprendizagem amplia as possibilidades para a ação pedagógica e a acessibilidade de todos os alunos ao currículo, contribuindo para o planejamento docente.

Todavia é pertinente mencionar que ainda há poucos estudos brasileiros sobre o DUA. Consideramos que esse é um conceito bastante recente no Brasil, mas muito potente para fomentar os debates acerca da ressignificação da inclusão na dinâmica curricular. Desse modo, ressalto a necessidade de ampliar as pesquisas sobre essa temática, principalmente no que tange a formação docente para o ensino inclusivo.

4 MODOS OUTROS DE EXPERIENCIAR A DOCÊNCIA

Assim, para educar, pesquisamos, procurando e criando, para ensinar; ensinamos, pesquisando, para procurar e, também, para criar.

Sandra Mara Corazza

Diante das teorizações sobre o Desenho Universal para Aprendizagem apresentadas até aqui, algumas indagações me parecem pertinentes para mobilizar o pensamento sobre o ensino inclusivo. É possível olhar para os princípios do DUA para além da perspectiva da reconhecimento? Que atalhos são possíveis perspectivar para aproximação do DUA de uma potência criadora? Em quais aspectos podemos aproximar o DUA de uma docência inventiva? Em que medida a ação docente pode contribuir para a apropriação de um currículo mais aberto e flexível?

Partindo dos pressupostos do DUA, o trabalho pedagógico pode proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas que contemplem a heterogeneidade das turmas. E, como artefato curricular, pressupõe modos com os quais o conhecimento pode ser organizado, apontando assim determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva. Desse modo, os princípios do DUA pautam o quê, como e o porquê os alunos aprendem, considerando suas singularidades. Nessa perspectiva de um currículo acessível a todos, os modos de ensino e de aprendizagem se abrem para a possibilidade de novas experimentações.

Nesse sentido é que propomos currículos que, para além de processos de desterritorialização (inevitáveis), invistam em pensamentos e atos de multiterritorialidade, numa experimentação radical de outros currículos e outros processos de aprender e ensinar possíveis (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p.42).

Os autores supracitados convidam a olhar o currículo de uma forma disruptiva, instigando a criar outros modos de viver a experiência escolar. Então, outras questões surgem para movimentar a ação do pensamento na busca de rupturas com o que já está estratificado curricularmente. Mais do que olhar para o que está no currículo, me interessa saber como isso reflete no ato pedagógico.

Qual é o caminho, percurso ou desvio possível para a constituição de uma docência inventiva por meio do Desenho Universal para Aprendizagem? Quais possibilidades de criações curriculares existem a partir do DUA? Tais indagações me mobilizam na busca de invenção, de novas possibilidades, da produção de diferentes formas de subjetivação. Modos outros de existência como oportunidades de vida particulares ou coletivas. Assim, a concepção do currículo escolar deve se fundamentar em tempos e espaços inventivos.

Esse seria um currículo tracejado em campo aberto e permeável por professores e alunos, pois é desse modo que se apropriaria de formas e potencializaria fluxos destituindo hierarquias e padronizações para propiciar o diálogo das diferenças, visto que aqueles que pensam e praticam o cotidiano escolar são a própria força-invenção de um currículo que não se constitui verticalmente, mas a partir de relações cooperativas que fazem proliferar zonas de intensidades, devires singulares (CARVALHO; SILVA; DELBONI; 2018, p. 43).

Os arranjos curriculares vão além do que está prescrito. Escapam, rompem barreiras com o que está determinado. Eis o desafio: descolar da ideia de que a aprendizagem se dá por repetição, seguindo os mesmos procedimentos, compartilhando o mesmo tempo e espaço. (FISCHER; LAPONTE, 2020). Para além das práticas de escolarização, a práxis curricular se constitui em diferentes aparatos, acionando o conhecimento de diferentes modos, ganhando uma multifacetada extensão.

Nesse sentido, os princípios do DUA podem ser tomados por uma força inventiva, por meio da criação de possibilidades para uma reconfiguração das práticas curriculares, superando a padronização, reduzindo as barreiras de acesso ao ensino, dando espaço à experimentação e à criação de ocasiões de aprendizagem singulares e, ainda, mobilizando subjetividades. Dessa forma, o currículo pode ser concebido como um

Espaço complexo, porque, não ignorando os campos disciplinares, busca integrá-los no movimento de aprendizagem inventiva. Inventiva, pois, mesmo um campo disciplinar bem demarcado e constituído historicamente necessita ser transcrito no movimento do pensamento para a problematização e a experimentação (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018, p. 43).

Todavia, esse movimento transcriador requer uma potência criadora docente. Não apenas traduzir, mas transcriar os elementos curriculares, mobilizando o contexto escolar para que novos sentidos possam configurar o processo de ensino. “Da transcrição dos nossos próprios elementos educacionais depende a intensidade de permeação entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas”. (CORAZZA, 2015, p.113).

Apenas usar estratégias pautadas nas diretrizes propostas pelo Desenho Universal para Aprendizagem não garante um processo criador de ensino. “A cognição inventiva não se produzirá no âmbito do estável, do planejado, mas do imprevisto. A invenção escapa, flui, não planifica, é imprevisível” (ZANOTELLI; MUNHOZ, 2017, p. 38). Dessa forma, o ato pedagógico numa perspectiva mais autoral toma um espaço fundamental nesse percurso de criação e experimentação.

Em outras palavras, “se agirmos de forma arborescente, negando os múltiplos sentidos que atravessam o trabalho na escola, estaremos sendo meros reprodutores de clichês, desatentos à vida que pulsa na escola” (RODRIGUES, 2020, p. 46). Sendo assim, não basta apenas promover o acesso ao currículo. As propostas diferenciadas precisam contribuir para produções heterológicas, provocando problematizações em tempos e espaços singularizados.

Cabe aqui olhar com mais afinco para essa representação arbórea do conhecimento. Esse paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, onde o saber se comunica com um tronco comum, sendo os galhos as mais diversas formas de especialização desse saber. Dito de outro modo, as ciências se comunicam com sua fonte genealógica, mas não entre si. (GALLO, 2000). Por isso, a necessidade de repensar esse modo disciplinar, transgredir essa compartimentalização do conhecimento, provocar abalos nas estruturas rígidas, abrir espaços para um criacionismo visceral que pulsa e urge no ato docente.

Como perspectivar o DUA para além de um modelo que possibilita a flexibilização curricular? Como pensar os princípios e diretrizes estabelecidas pelo DUA pelo viés criador do ensino? Como constituir uma docência inventiva por meio

do Desenho Universal para Aprendizagem? Com essas problematizações, busco um novo olhar sobre as práticas curriculares, novos horizontes ainda não vislumbrados, modos outros de docência em que “é preciso pensar para além dos critérios que determinam modelizações e anulam diferença” (RODRIGUES, 2020, p. 76). Nesse entendimento, está a potência de considerar diferenças como constituintes do artefato curricular.

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A partir dessa reflexão, é fundamental olhar para o currículo numa perspectiva que permita movimentos expansivos a partir das diversas situações que insurgem na escola. “Ao juntar-nos a outros/as em um currículo, pensar um novo estilo para um currículo. Fazer passar nesse território alguma energia. Deixar escapar, vaziar sensações: uma corrente de energia” (PARAÍSO, 2010, p. 602). Possibilitando, assim, fluxos de aprendizagem e considerando os processos de subjetivação que perpassam esse contexto.

Todavia, um dos grandes desafios é fugir do tempo cronológico e da rigidez organizacional. “Há uma espécie de blindagem aí, em que parece não haver espaço para os afetos, para os encontros, para a inventividade, afinal, já está tudo pré-definido” (FISCHER; LAPONTE, 2020, p.10). Eis que surgem novos questionamentos: De que outro modo podemos experimentar o tempo da escola? Em que medida as singularidades cabem nos tempos e espaços prestabelecidos? Como transpor as barreiras que engessam os currículos e dar lugar para a inventividade?

Com essas inquietações avanço a problematização partindo do pressuposto de que não existe apenas um modo único de aprender, de ensinar, de se relacionar com o conhecimento. Tomado desse ângulo, Rodrigues (2020, p. 76) afirma que “não existe apenas um mundo que vai ser captado pelas pessoas, determinado pela experiência da reconhecimento”. Há tantos modos de habitar a escola, tantos sentidos e sentimentos, gestos e atitudes, que não cabem no planejamento docente, mas que latejam e provocam intermitentemente as práticas curriculares, criando conexões e ampliando percepções. “Os sentidos de *aprenderensinar* vão constituindo-se num

contínuo processo, onde os professores e os alunos se encontram e experimentam, cada um a seu modo, o currículo escolar” (RODRIGUES, 2020, p. 77).

Diante disso, um ensino inventivo pode ser visto como um modo de resistência aos modelos predeterminados, possibilitando uma pluralidade de significações a partir da invenção de novas realidades. “Dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2012, p. 8). Sendo assim, considerando que os princípios do DUA estão no âmbito da multiplicidade, uma vez que contemplam os diferentes modos de envolvimento, motivação, representação e expressão das aprendizagens, podem possibilitar um cotidiano escolar inventivo.

Corroborando com essa ideia, Sílvia Gallo (2014, p. 32) afirma que

Aprendemos diferentemente, aprendemos diferenças, por isso estudamos juntos. Por isso ensinamos. Não para repetir o mesmo, mas para gerar o novo. Para afirmar diferenças, para afirmar dissensos, e por isso há a possibilidade de um comum que é multiplicidade, que se recusa a qualquer totalização.

Desse ponto de vista, quando tomo o Desenho Universal para Aprendizagem como um caminho para o ensino inclusivo, procuro deslocamentos que possibilitem criações para além do prescrito, abrindo espaço para os fluxos de aprendizagem que permeiam e mobilizam os pensamentos dos sujeitos. Segundo Sílvia Gallo (2012, p. 8) “no aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um”. Por isso, o desafio é ir além da reconhecimento e perspectivar outros modos de experimentar os currículos.

Com isso, o pensamento é provocado a problematizar e indagar: Quais multiplicidades de sujeitos são constituídas pelos currículos? O que certas práticas curriculares produzem em determinadas épocas e contextos? Quais efeitos de verdade determinadas teorias curriculares produzem? Quais as conexões entre currículo, diferença e criação? É possível conceber o currículo a partir da criação de modos outros de existência na escola?

Aqui é importante retomar o alerta de que não se trata de abandonar o que está posto, rasgar documentos normativos ou negar o currículo escolar. “Não significa dar as costas para a representação, mas apostar na criação de currículos zombeteiros e desobedientes” (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p. 359). É, antes de tudo, uma

tentativa de buscar brechas e abrir espaços que permitam a criação, o movimento e possibilidades outras de constituir o currículo.

Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimentar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo. (PARAÍSO, 2010, p. 589).

Recrutar os arranjos curriculares. Repensar o trabalho pedagógico. Tomar a tarefa docente como transcriadora, autoral, disruptiva. “Para inventar os meios, encarnar possibilidades transgressoras, dramatizar a aula, encenar o currículo”. (OLEGÁRIO; CORAZZA, 2015, p. 258). Tomando desse ângulo, seria possível uma reconfiguração do ensino? Como transpor essa imagem do currículo como um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas? Quais as contribuições da docência nessa (re) invenção dos arranjos curriculares? Quais as formas de experimentar um currículo?

Com essas indagações reverberando no pensamento, direciono o olhar para o exercício docente e para os modos como essa docência cria e recria sua ação no cotidiano escolar. Para provocar abalos, estranhamentos, rupturas, transpor barreiras e movimentar as possibilidades de invenções curriculares. Logo, “na docência que resiste, os praticantes dos currículos também inventam, criam modos outros de viver a experiência escolar em um plano de forças” (RODRIGUES, 2020, p. 48).

O ato pedagógico consiste em inquietação constante. É desacomodação. É gesto. É experimentação. E, por que não, é alquimia. Uma ação que permite o movimento do pensamento. “Diante de tal propósito, pensar não diz respeito a reconhecer as coisas, usar a inteligência para aplicar fórmulas, desvendar caminhos, encontrar soluções, mas a experimentar e conhecer as coisas na sua multiplicidade” (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020, p. 407). Nesse sentido, cabe lançar mão de guias e modelos para produzir e se movimentar entre as linhas de criação. “Movimentar-se indica muito mais que sair de um lugar; significa dar sentido àquilo que nos move e afeta, mesmo que pareça quase impossível sair quando nos sentimos aprisionados, engessados, enraizados em alguém ou algo” (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020, p. 409).

A constituição de uma docência inventiva está no exercício reflexivo da própria prática, na busca por diferentes formas de produzir uma aula, do abandono das

práticas naturalizadas, e, por conseguinte, a experimentação de novos modos de intervenção e ação curricular. “Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente” (LAPONTE, 2013, p. 37). E é nessa perspectiva, que o trabalho docente segue entre fluxos de criação e recriação, como modo de resistência ao que está dado.

Quais inquietações mobilizam a docência? O que provoca? O que instiga? Quais dimensões criadoras constituem o fazer pedagógico? Que deslocamentos são necessários para olhar para uma aula numa perspectiva inventiva? Tomo essas indagações como engrenagens que ajudam a movimentar o pensamento. Um exercício reflexivo que requer atenção ao ambiente escolar e a tudo que nele passa e perpassa. É preciso mirar a potência de vida e tudo que pulsa nos corredores da escola. É o que não está no papel, no livro didático, quadro negro. É o que é vivido, sentido, e por isso, mutável.

Por isso, busco perspectivar o Desenho Universal para Aprendizagem por meio de traços errantes, borrões, aquarelando possibilidades de criação de outras formas de compor a aula. “A aula, então, adquire outros modos de atravessamento, desconectados das linearidades; abre-se às vidas em movimento, permeadas por diferentes linhas, como se pudéssemos viajar, embarcando nos fluxos dos acontecimentos” (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020, p. 409).

Ainda nesse fluxo de ideias, é possível tomar a aula como um trabalho artesanal que se dá através de práticas manuais. “Manual, a aula reside inteiramente em seu ato, ou seja, é matéria maleável, suscetível de ser modelada e desfeita, opondo-se a tudo que já está formado e acabado” (COSTA; MUNHOZ, 2020, p. 196). É pelas mãos do professor que os arranjos curriculares vão tomando forma. A aula é moldada, esculpida, rasgada, desenhada por meio das mais diversas ferramentas e entre elas o pensamento que cria e dá vida à criação.

É por esse caminho que retomo a ideia de que não basta saber e utilizar os princípios do DUA como forma de promover a acessibilidade de todos ao currículo. É fundamental, antes, perceber quais os modos que essas diretrizes vão constituir a aula, quais são os atravessamentos que elas provocam, quais as singularidades presentes nesse universo que cabe em uma sala. “Na medida em que a aula é vivida como uma experiência relacional, seu princípio comum faz com que esse movimento em direção ao não-sentido seja uma tarefa coletiva” (COSTA; MUNHOZ, 2020, p. 196). Ainda que os vínculos anteriores aos vivenciados nos espaços de aprendizagem

que cada indivíduo aprendente traz consigo possam se atravessar nas relações ali estabelecidas, a tarefa docente possibilita outras e novas formas, portanto, de subjetivação nesse espaço.

Nesse sentido, a tarefa docente está em um fluxo contínuo. Não existe planejamento que dê conta da fluidez de uma aula. “Movida pela vontade e pelas forças potencialmente ativas, uma aula deseja expandir a sua capacidade infinita e interminável” (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020, p. 411). Embora haja um esforço para que nada saia do controle ou fuja do predeterminado, é o que escapa, o que rompe e o que atravessa os elementos curriculares que vão constituindo a docência. Uma tarefa, portanto, inacabada. Avançando nessa reflexão, tomo as palavras de Costa e Munhoz (2020, p.199):

Cada olhar, cada palavra, cada gesto pode funcionar como a condição de uma existência outra, o traçado de uma diagonal entre o dado e o potencial, o sensível e o inteligível. Portanto, trata-se de nossa própria vida docente, permanentemente esboçada, que cabe avaliar e distender, tal como um texto que se prolonga por suas margens.

Essa potencialidade da docência é o que faz sentir e dá sentindo ao que está no currículo. Produzir uma aula vai além da representação, requer criação, invenção, deslocamento. Perpassa processos de singularização, forças de experimentação e a constituição de acontecimentos múltiplos, heterogêneos, pulsantes. “O professor, ao ensinar, ao repetir, também espera a surpresa, tomar conhecimento de algo”. (MOREY; HANDKE, 2019, p. 36). Quando uma aula acontece, existe um encontro, que vai afetar a cada um de forma distinta, e é aí que a experiência constitui o processo de subjetivação.

Então, como o professor desenvolve essa aula autoral? Como essa docência pode ser criada e reinventada? Quais artefatos contribuem para uma aula inventiva? Quais as forças que mobilizam esse movimento criador na docência? Com essas inquietações, me parece pertinente pensar sobre os modos de fazer o exercício docente e suas inferências no processo de ensino, numa perspectiva inclusiva. E isso não se restringe apenas às estratégias prontas, modelos de ensino. “Um professor, creio, não aplica uma metodologia (ou uma série de metodologias), mas ao longo do exercício do seu ofício vai configurando maneiras próprias de fazer as coisas”. (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 301).

Dito de outro modo, em uma docência autoral existe um ineditismo que possibilita a elaboração de feitos e arranjos próprios. Não se trata da receita do bolo, mas de uma alquimia que permite uma mistura heterogênea de encantamentos, singularidades, estranhamentos. “Acredito que para compreender um professor é preciso perguntar-se quais artefatos usa e quais não usa, porque o faz e o que mobiliza com esses artefatos” (LARROSA; RECHIA, 2019, p. 61). Por isso, mais importante do que saber quais são as ferramentas de ensino, é compreender os modos como essas são utilizadas. Quais suas implicações no desenvolvimento da aula. E, ainda qual é a intencionalidade pedagógica que perpassa por essas materialidades e metodologias.

Nessa concepção de docência inventiva, mais do que responder aos problemas, o desafio está em formular problemas, experienciar aquilo que move, que pulsa, que acontece num instante e que depois deixa de ser. É a própria vida. E ela não cabe em uma aula, ela transcende, escapa, flui. São esses atravessamentos que constituem os artefatos de trabalho do professor, são as ferramentas que ele utiliza para mediar o que é e o que pode vir a ser. As maneiras de conduzir a aula, deslizando entre os fluxos de pensamento.

Esse professor conseguiria, assim, mostrar que a dificuldade de pensar é algo de direito do pensamento, não possuindo nada de inato ou de reconhecimento; nem trataria de responder a perguntas para as quais já existem respostas; tampouco, pensaria a partir de postulados previamente definidos; já que, para ele, pensar é, antes de tudo, criar. (CORAZZA, 2013, p. 24).

Nesse processo criador, o exercício docente pautado em um ensino inclusivo é heterogêneo. Uma vez que reconhece as singularidades como potência do existir. “Circunscrevendo os limites de uma educação, que tem como matéria principal a vida, valorizamos a multiplicidade e funcionamos como resistência e luta contra a mesmidade, a mediocridade e as injustiças” (CORAZZA 2013, p.100). Por isso, a constituição de uma ação docente inventiva a partir do DUA como uma alternativa factível para o ensino inclusivo é o que mobiliza as problematizações estendidas até aqui no que tange às práticas curriculares.

5 ENCONTROS DOCENTES: PERCURSO METODOLÓGICO

Não há melhor modo de elaborar as maneiras próprias de ser professor do que acompanhar as maneiras de outro, mas não para copiá-las e sim para pensá-las e conversar sobre elas.

Jorge Larrosa

Esse percurso investigativo foi se constituindo a partir das problematizações referentes ao ensino inclusivo. Diante disso, trago aqui o problema que mobiliza esse estudo: **De que modo encontros de estudo e discussão entre docentes dos anos finais do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Caí/RS podem contribuir para a o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva?**

Considero que essa deve ser uma questão problematizada coletivamente e que aqui não cabe apenas falar sobre o papel dos professores nesse processo de ensino inclusivo, e sim estar junto com os professores, propondo reflexões acerca do desenvolvimento de um currículo mais acessível a todos. É importante ressaltar que não se trata da reformulação de currículos, mas da multiplicidade de estratégias pensadas e inspiradas nos princípios do DUA que possibilitem o acesso de todos os alunos ao que se objetiva ensinar, numa perspectiva inventiva do trabalho docente.

Por isso, essa pesquisa tomou um sentido colaborativo, o que possibilitou a troca entre os pares, aproximando os conhecimentos acadêmicos das situações cotidianas escolares, buscando a ampliação das discussões sobre o ensino inclusivo a partir das próprias experiências docentes.

E aqui chego a uma das inquietações que me acompanhou nesse percurso: o trabalho solitário dos professores, onde cada um “fecha a porta da sua sala”, ministra sua aula e “administra” suas angústias sozinho. Essa questão não cabe na esfera de julgamento e sim de problematização sobre a necessidade de romper essas barreiras

através de uma relação mais dialógica, ampliando os espaços de escuta e de troca, superando o individualismo.

Desse modo, “compreendemos que colaborar requer criar condições de desenvolvimento com o outro, envolvendo-o em questionamentos em um processo reflexivo crítico, que se orienta pela relação teoria e prática” (MIOLA; PEREIRA, 2018, p. 61). É por isso que entendo a pesquisa colaborativa como um caminho possível para proporcionar esse exercício de compartilhar a docência a partir de momentos de diálogo, aprendizagem mútua, partilha de experiências e reflexões.

Nessa perspectiva, busco na pesquisa colaborativa o diálogo entre o contexto escolar e os conhecimentos científicos a fim de contribuir com a prática docente a partir dos saberes teóricos, promovendo a interação entre os sujeitos e a ressignificação das suas ações (GAVA; ROCHA; GARCIA, 2018). Em outras palavras, coloco a pesquisa e o ensino em uma via de mão dupla, possibilitando múltiplas ponderações sobre os processos referentes à inclusão.

Nesse sentido, compreendo a pesquisa colaborativa como um campo fértil para a elaboração de estratégias de ensino e ressignificação do trabalho docente diante das tantas demandas do contexto escolar, principalmente no que se refere à proposição de um ensino inclusivo. Nesse viés, “as implicações da pesquisa colaborativa vêm ao encontro de inúmeras demandas educacionais nos trazendo expectativas de construções e soluções coletivas” (GAVA; ROCHA; GARCIA, 2018; p. 75).

Com essas ponderações, adentro na proposta metodológica desenvolvida: encontros docentes entre os professores das diversas áreas dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de São Sebastião do Caí/RS a fim de promover momentos de diálogo sobre as questões pertinentes ao ensino inclusivo.

Embora bastante desafiadora, essa proposta surgiu da necessidade de mobilizar professores diante das questões cotidianas de sala de aula que perpassam os processos de ensino e de aprendizagem. “Isto significa que a pesquisa colaborativa lida não apenas com a análise de um determinado espaço e de práticas nele desenvolvidas, mas também tem o compromisso com mudanças nesse espaço e nas práticas” (SOUZA; MENDES, 2017, p. 289). Por isso, o desenvolvimento de um trabalho coletivo, possibilitando um espaço de escuta, partilha, aprendizagem e de reinvenção da docência.

Em síntese, a pesquisa colaborativa envolve uma díade de ações, a formação e a construção de conhecimentos. Tratando-se de inclusão escolar, esta dupla função pode contribuir para mudanças no espaço escolar, a partir da formação dos profissionais envolvidos nesse processo, que estarão refletindo sobre suas práticas e propondo ações a partir destas reflexões (SOUZA; MENDES, 2017, p. 289).

Nessa perspectiva, um momento coletivo entre professores pode ser visto como uma ferramenta metodológica potente para esse estudo, uma vez que considera as singularidades dos sujeitos nas suas distintas áreas de atuação, possibilitando partilha de experiências e reflexões a partir de questões que permeiam o contexto escolar e o trabalho docente.

Esse percurso metodológico teve início a partir do primeiro contato realizado com a Secretaria de Educação Cultura Desporto e Turismo (SMECDT) do município de São Sebastião do Caí/RS. Foi realizada uma reunião com o secretário de educação da referida rede para explanar os objetivos da pesquisa bem como a organização dos encontros docentes.

Obtive um retorno positivo quanto ao aceite da proposta. É importante destacar que inicialmente, o convite era apenas para os professores dos anos finais da rede municipal de ensino de São Sebastião do Caí/RS. Todavia, como optei por uma participação voluntária, a fim de possibilitar um número maior de participantes, o convite foi estendido aos professores que atuam na rede estadual de ensino deste mesmo município.

Para contextualizar um pouco o local de desenvolvimento da pesquisa parece pertinente trazer algumas informações. Considerando os dados do ano de 2021 fornecidos pela rede supracitada, o município conta com nove escolas de Educação Infantil, atendendo 1.178 crianças. Além disso, possui doze escolas de Ensino Fundamental, contemplando 925 alunos nos anos iniciais, 579 nos anos finais, 123 alunos matriculados no EJA e 37 na Educação Especial, totalizando 1.993 alunos nesse nível. Sobre o corpo docente, o município conta com 215 professores, sendo 25 colaboradores na Educação Infantil e os demais no Ensino Fundamental. Desses, 35 são atuantes nos anos finais: 7 professores de Português, 6 de Matemática, 3 de Ciências, 4 de História, 5 de Geografia e de Educação Física, 4 de Artes e 1 de Inglês.

Sobre a rede estadual de ensino, as informações foram obtidas a partir dos dados do Censo/2018, disponível no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). O município de São Sebastião do Caí conta com 7

estabelecimentos estaduais de ensino, atendendo a 1.668 alunos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e 640 no Ensino Médio. Sendo o corpo docente constituído por 108 professores, atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, ainda, no Ensino Médio.

5.1 O que acontece antes de um encontro?

O percurso metodológico aqui apresentado transcorreu por algumas etapas descritas a seguir. Primeiramente, no decorrer do mês de março, foram distribuídas as cartas-convite (APÊNDICE A). Percorri as quatro escolas do município que atendem os anos finais do Ensino Fundamental: Escola Municipal General David Canabarro, Escola Municipal São José, Escola Municipal Doutor Alberto Pasqualini e Escola Municipal Coronel Pedro Alencastro Guimarães. Nessas escolas os convites foram entregues impressos. Já nas escolas da rede estadual, os convites foram enviados pela SMECDT via e-mail.

Partindo do pressuposto da colaboração entre os professores de áreas distintas a partir de um trabalho coletivo, a proposta foi desenvolver momentos reflexivos, instigando discussões referentes à inclusão no contexto escolar, com foco nos anos finais do ensino Fundamental. Essa prática foi intitulada de **Encontros Docentes: diálogos sobre o Ensino Inclusivo**, com momentos presenciais e remotos, totalizando 20 horas. Dessa carga horária, foram promovidos quatro encontros presenciais, com duração de 2h cada um. E o restante das horas ocorreu com o desenvolvimento de atividades remotas.

Sendo assim, os aspectos éticos que se referem ao local e aos participantes da pesquisa foram considerados e preservados. Para isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) foi entregue e assinado em duas vias pelas professoras participantes¹¹ no primeiro encontro que ocorreu em abril. Além disso, a Secretaria de Educação do município de São Sebastião do Caí/RS através da representação do secretário assinou o Termo de Anuência (APÊNDICE C) autorizando o desenvolvimento da ação proposta que caracteriza essa pesquisa.

¹¹ Com o propósito de preservar identificação das professoras e manter a idoneidade da pesquisa, serão utilizados pseudônimos sugeridos pelas próprias participantes para designá-las ao longo do texto.

Feitos esses esclarecimentos, avanço para a organização dos encontros que foram desenvolvidos no primeiro semestre de 2022. Os encontros foram mensais e ocorreram nos meses de abril, maio, junho e julho. O local sugerido pela SMECDT para realização dessa atividade foi a Escola Municipal Coronel Pedro Alencastro Guimarães, situada na Rua Oderich, nº 489, no bairro Navegantes em São Sebastião do Caí/RS. O embasamento teórico dos temas abordados nos momentos coletivos de diálogo se deu a partir dos estudos desenvolvidos referentes à inclusão, práticas curriculares, DUA e docência inventiva, contribuindo para a organização das leituras e também produção das atividades.

5.2 Primeiro encontro: de que Ensino Inclusivo estamos falando?

O primeiro encontro realizado no dia 12 de abril de 2022 foi pensado de forma muito cuidadosa e sensível. Um espaço de escuta. O que os professores têm a dizer sobre inclusão? Quais as possibilidades e limites de um ensino inclusivo nos anos finais do ensino fundamental? Como o contexto escolar abarca as diferenças? Como as práticas curriculares vêm se configurando nesse cenário pós-pandêmico? Um encontro dialógico e de acolhimento. Acolher, ouvir, pensar. Um exercício coletivo e reflexivo sobre a própria prática docente.

Nesse primeiro encontro contei com a presença de três colegas docentes que me acompanharam até julho. Fiquei na expectativa que esse número fosse aumentar nos encontros subsequentes, mas isso não aconteceu. Diante disso, alguns questionamentos parecem pertinentes: Como promover o engajamento dos professores para momentos de estudo? O que é preciso considerar para que haja maior participação dos professores nesses momentos? De que modo os encontros de estudo podem constituir a tarefa docente?

Não tenho a pretensão aqui de responder à essas indagações nem mesmo desenvolver juízo de valor sobre a participação dos professores. Todavia, entendo que é preciso refletir sobre essas questões para que se busque alternativas viáveis para a organização desses momentos de estudo nas próprias escolas. Dito isso, retomo a organização dos encontros.

Inicialmente, expliquei sobre a pesquisa e entreguei os TCLES para que elas assinassem, expliquei que todos os encontros seriam gravados e que os materiais produzidos constituiriam a materialidade empírica da minha pesquisa. Expliquei que

não se tratava de uma formação ou um curso sobre o ensino inclusivo. Não era uma proposta vertical, mas transversal, de possibilidades e partilhas. Fiz uma breve contextualização, trazendo para a roda de conversa o porquê da escolha do termo “Encontros docentes”. Essa proposta foi inspirada na concepção de Baruch Spinoza (2009), em que ele traz os bons encontros como potência de vida.

Encontros que garantam afetos que nos impulsionem. “Mas, então, o que seria um bom encontro? Um bom encontro acontece quando dois corpos se compõem de tal forma que a partir de sua relação há um aumento de potência, e, por consequência, um aumento da capacidade de existir” (STRAPPAZZON; MAHEIRIE, 2016 p.118). Relações energéticas, forças que agem uma sobre a outra. Geração de afetos como nossa potência em ato para ser e agir. “A cada bom encontro, aprende-se a selecionar e a produzir novos encontros. Compor bons encontros é uma grande arte”. (STRAPPAZZON; MAHEIRIE, 2016, p.125).

Sobre as participantes, em síntese: a professora Greta tem mais de 20 anos de experiência docente, é graduada em Ciências Biológicas e pós-graduada em Gestão Ambiental. Leciona na rede municipal de ensino, atuando do quinto ao oitavo ano Ensino Fundamental. A professora Belalice atua nas duas redes de ensino, está há vinte anos na rede estadual e há treze anos na rede municipal. É formada em Letras (Português/Espanhol) e leciona nas turmas de sétimo e oitavo ano. A terceira participante foi a professora Joanna graduada em História, trabalhou na rede municipal de ensino e desde 2010 trabalha somente na rede estadual, com turmas de sexto à nono ano.

Nesse primeiro momento, as professoras se apresentaram e trouxeram algumas das questões que mobilizaram sua participação nos encontros docentes. Já de início, as professoras manifestaram muitas inquietações e angústias sobre a inclusão. Logo, foi perceptível a necessidade desse momento de escuta. As professoras foram trazendo situações que enfrentam na sala de aula e muitas questões cotidianas.

A preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos, do conhecimento a ser desenvolvido, da elaboração do planejamento das atividades pedagógicas. Do tempo para se dedicar a esses alunos, uma vez que nos anos finais as disciplinas são organizadas por período e alguns professores, como a Greta, a Joanna e a Maria Rita que nas suas disciplinas entram apenas uma vez por semana em cada turma.

E, por esse viés, eu segui a discussão, trazendo o texto **Uma agenda para o debate sobre a escola inclusiva** (KLEIN, 2021). Nesse momento, foi possível traçar um paralelo entre as questões trazidas pelas colegas no debate e os aspectos abordados pela autora sobre o ensino inclusivo. Em síntese Klein (2021) traz a problematização sobre as políticas inclusivas, os processos de in/exclusão e a mobilização de redes de cooperação e processos formativos docentes para abordar o trabalho com a diferença e a inclusão de todos para pensar a escola de outros modos. Por isso, trago essa autora para dialogar conosco nesse encontro. O que ela nos convida a fazer não é dar as costas para a legitimidade da legislação, mas questionar a necessidade da demarcação da deficiência por meio de diagnósticos clínicos.

5.3 Segundo encontro: Qual a relação entre o Professor pesquisador e a Inclusão?

Esse segundo encontro aconteceu no dia 10 de maio de 2022 e contou com a participação da professora Atena¹², que lecionou por vinte anos na rede Marista e atualmente trabalha na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha. É graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. A professora Atena aceitou o convite de forma muito carinhosa e esteve dialogando comigo e minhas colegas Belalice, Greta e Joanna sobre a constituição de uma docência por meio da pesquisa.

O primeiro momento desse encontro, foi de apresentação das participantes à professora convidada. Após, a discussão desse encontro se pautou na pesquisa enquanto experiência. Nosso debate teve como inspiração o texto **A pesquisa como prática de (de)formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social**. (OLIVEIRA; FABRIS, 2021). A professora Atena trouxe para a roda alguns aspectos importantes da constituição de um trabalho docente embasado na pesquisa. Para ela, o trabalho de pesquisa na sala de aula tem algumas premissas.

A primeira consiste em compreender a pesquisa como uma ferramenta pedagógica, que está à disposição do professor para que ele possa se apropriar disso e lançar mão quando achar necessário. A segunda está na participação do aluno e do

¹² Pseudônimo sugerido pela pesquisadora.

professor como protagonistas no processo de produção de conhecimento. O terceiro aspecto pertinente é o conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente. E, por fim, a formação pela experiência, uma formação pela vivência no coletivo.

Nossa conversa seguiu problematizando a necessidade do trabalho coletivo, dos momentos de encontro entre os professores como forma de produção de conhecimento. “A experiência enquanto transformação é isso; implica abertura, encontro, relação com o outro, e é indispensável para o ensino e a aprendizagem, para a transformação do sujeito e do mundo”. (OLIVEIRA; FABRIS, 2021, p.144).

Além disso, nosso debate se pautou sobre a importância dos métodos, do uso de diferentes metodologias de ensino para potencializar o trabalho docente. Para a professora Atena trabalhar com inclusão tem relação com esse perfil de professor pesquisador. Quando se desenvolve uma pesquisa existem muitas variáveis e assim também acontece no processo de ensino numa perspectiva inclusiva.

5.4 Terceiro encontro: Do diagnóstico ao Ensino Inclusivo para além da demarcação das diferenças

Esse encontro ocorreu no dia 14 de junho de 2022, foi virtualizado e desenvolvido pelo aplicativo *Google Meeting*, como forma de possibilitar a participação da professora Amélie, que trouxe sua contribuição para enriquecer nossas reflexões sobre inclusão. Inicialmente, como de praxe, dedicamos um tempo às apresentações. A professora Amélie é licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Atuou como professora alfabetizadora e na gestão educacional na educação básica nas redes pública e privada. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Ensino da Univates, desenvolvendo estudos acerca da temática da inclusão escolar, do currículo e formação de professores.

O primeiro momento desse encontro contou com a contribuição da professora Amélie sobre as concepções referentes à inclusão que estão para além das síndromes e deficiências daqueles alunos que entendemos como público-alvo da educação especial. Para ela, falar de inclusão é olhar para as questões de gênero na escola, é olhar para as questões de raça e de etnia, de religiosidade, desigualdade social entre tantas outras pautas que se colocam na contemporaneidade. No entanto, apesar de compreender a temática da inclusão escolar de forma ampliada, propõe uma

discussão focada na temática da deficiência inicialmente, porém sem perder de vista que o ensino numa perspectiva inclusiva deve considerar todos sujeitos que constituem a escola.

Nesse entendimento, a professora Amelíe, trouxe as contribuições do livro **O que é deficiência** escrito pela Débora Diniz (2007) para fomentar nossas discussões sobre inclusão. Segundo ela, quando começaram os estudos acerca das questões da deficiência, em meados dos séculos XVIII e XIX, são estudos da ordem da medicina, da biomedicina. E esses estudos se intensificaram, pois, o número de pessoas com deficiência aumenta muito em decorrência da violência urbana, das guerras ao redor de todo o mundo.

E esse modelo biomédico indica uma forma de olhar para os sujeitos com deficiência pelo viés da negatividade. Olhar para ele tentando descobrir o que que ele não pode, o que ele não faz, o que que falta para ele. Todavia, vale destacar que esse modelo tem o seu valor. Porque a medicina buscou também construir diferentes aparatos como medicamentos, tratamentos alternativos, órteses, próteses. Mas, na área das Ciências Humanas nós não podemos olhar o sujeito somente por este viés, de um modelo Clínico, de um modelo biomédico.

Por isso, o modelo social é o que os pesquisadores têm defendido que ele adentre mais nas nossas escolas. No modelo social a deficiência pode ser entendida como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente, ou seja, a lesão é do sujeito. Mas as condições sociais sejam elas escolar, de trabalho, de acesso à cultura, vão ser deficientes, isso diz muito mais dos ambientes aos quais ele vai ter acesso, do que dele próprio. Assim, o modelo social defende que os espaços necessitam se adequar para atender a todos e não os sujeitos se adaptarem para estarem nos mais diversos ambientes.

Após essa conversa sobre os modelos médico e social da deficiência, adentramos na discussão sobre o Desenho Universal para Aprendizagem. Nesse momento eu trouxe as contribuições dos meus estudos referentes a essa temática. Esse era um termo desconhecido pelas colegas. Por isso, usamos o texto **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar** (ZERBATO; MENDES, 2018) para nos ajudar a compreender melhor tal conceito. De modo geral, esse conceito se refere à acessibilidade de todos ao currículo escolar. E está pautado em três princípios: “O quê”, “Como” e “Por quê” da Aprendizagem. Para ilustrar melhor,

assistimos parte de um vídeo¹³ em que a Ana Paula Zerbato participou de uma Live, trazendo as principais concepções referentes ao DUA.

Como atividade remota, solicitei às participantes que descrevessem de forma sucinta algumas possibilidades de inserção dos princípios do DUA em suas aulas, contemplando a sua área de ensino e pensando em modificações nas suas atividades cotidianas nas diferentes turmas em que leciona para tornar as aprendizagens acessíveis a todos.

5.5 Quarto encontro: Por uma docência autoral e inventiva

Esse foi o último encontro, realizado no dia 12 de julho de 2022. Em um primeiro momento, fiz uma breve retomada sobre o DUA, lembrando que ele aponta caminhos e possibilidades para olhar para o currículo e, ainda, revendo os princípios que pautam esse conceito. Assim, os nossos métodos se relacionam com as redes afetivas, ou seja, o que mobiliza, o que faz sentido para o aluno, o que desperta o interesse nele. As redes estratégicas que são aquelas em que o aluno vai colocar os objetivos em prática por meio das atividades e as redes de reconhecimento, que é o modo como o aluno vai manifestar o que ele conseguiu aprender daquilo que foi ensinado. Para isso eu preciso ter uma variedade de estratégias tanto para o ensino quanto para avaliação sempre considerando a heterogeneidade das turmas e a equidade no acesso ao currículo.

Após esse *feedback*, solicitei que as colegas trouxessem brevemente o que desenvolveram na atividade sobre as inserções dos princípios do DUA nas suas atividades pedagógicas cotidianas. De modo geral, elas disseram que tiveram dificuldade, ficaram com dúvidas sobre se estavam realizando a tarefa de forma correta. Argumentaram que se tratava de um assunto novo, por isso a dificuldade de relacionar com o trabalho que elas já desenvolviam em sala de aula. A Joanna afirmou que olhou vários vídeos para entender melhor o conceito do DUA. Aos poucos, elas foram trazendo exemplos de práticas desenvolvidas em sala de aula. Juntas fomos pensando a inserção dos princípios do DUA nesses momentos pedagógicos. Salientei

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uti9J4zB48Y>.

ao grupo que não se tratava de um modelo a ser seguido, mas um caminho possível para inspirar o desenvolvimento de aulas inclusivas.

Após, adentrei no outro tema desse encontro para a mobilização do nosso pensamento sobre o trabalho docente. Mais uma vez, um termo desconhecido para as colegas, “Docência Inventiva”. Como inspiração para esse momento do diálogo, trouxe o texto **Aula, pensamento e criação** (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2020). Embora, numa perspectiva mais filosófica, o que não é tão comum nos espaços pedagógicos, nossa discussão se pautou em excertos do texto. As colegas foram trazendo suas contribuições sobre a perspectiva de uma docência mais autoral, mais inventiva e criadora. Nosso debate seguiu em torno da problematização referente ao planejamento rígido, pautado apenas em objetivos preestabelecidos e modelos didáticos.

Diante dessa breve discussão, solicitei ao grupo que elaborassem estratégias de ensino pautadas numa perspectiva inclusiva e inventiva. Tarefa essa que não foi concluída no encontro em função do tempo, mas foi enviada posteriormente. Encerramos o encontro com um pequeno trecho do vídeo de Rubem Alves, “o professor de Espantos”¹⁴. E finalizando, deixei como atividade remota, a escrita das cartas das participantes como uma forma de feedback sobre nossos encontros docentes.

¹⁴ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=UqqVGd1_blg&t=3s

6 O QUE SE PRODUZ NO ENCONTRO COM O OUTRO?

Antes de adentrar no campo analítico, me parece pertinente trazer o percurso desenvolvido na organização da discursividade produzida pelos encontros docentes. Dito isso, entendo que “ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza”. (PARAÍSO, 2014, p. 30). Por isso, tomo os artefatos produzidos na pesquisa usando as ferramentas analíticas inspiradas em Foucault, conduzindo esse exercício analítico numa perspectiva pós-estruturalista.

De que artefatos eu falo? De que modo esses artefatos podem produzir e constituir subjetividades? Por que seleciono esses e não outros artefatos? O que é dito através dessa prática discursiva? Com essas questões, avanço trazendo o itinerário analítico dessa proposta metodológica.

Após a realização de cada encontro, as gravações foram transcritas e armazenadas em um arquivo que resultou em setenta e nove páginas. Além disso, as estratégias de ensino elaboradas pelas participantes e as cartas escritas por elas constituíram a materialidade empírica dessa pesquisa. Diante desse sortimento de materiais, uma leitura atenta e cuidadosa foi dispensada a fim de aguçar o olhar sobre os pontos centrais dessa pesquisa: ensino inclusivo nos anos finais do Ensino Fundamental; currículo inspirado no Desenho Universal para Aprendizagem; docência autoral e inventiva.

Então, me debrucei sobre os materiais lendo, selecionando e redistribuindo a discursividade produzida nas transcrições, nas atividades e nas cartas. Com os excertos destacados foi possível organizar três unidades analíticas que estão pautadas nas interrogações que acompanharam meu percurso investigativo: De que

modo o ensino inclusivo é compreendido pelos professores participantes da pesquisa? É possível um planejamento docente para além da adaptação curricular? De que modo uma docência autoral e inventiva pode contribuir para o processo de inclusão escolar?

Com base nessas indagações e, a partir da seleção desenvolvida dos materiais produzidos nos encontros, organizei as três unidades: **o discurso da inclusão sob a demarcação das diferenças; é possível organizar estratégias inclusivas de ensino para além da adaptação curricular?; do trabalho coletivo ao empoderamento docente**, onde o exercício analítico acerca de cada uma delas passa a ser desenvolvido a seguir.

6.1 O discurso da inclusão sob a demarcação das diferenças

Como ponto de partida desse momento tão significativo da minha pesquisa, destaco que o diálogo e o dinamismo foram propulsores para o desenvolvimento desses encontros, possibilitando a colaboração entre todos os envolvidos. Desse modo, esse exercício analítico foi constante ao longo dos momentos de encontro, considerando as discussões produzidas coletivamente. “Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais” (OLIVEIRA, 2014, p. 288).

Por isso, enfatizo a potência dos encontros que possibilitam ação, afeto, impulso. E, diante disso, algumas questões parecem pertinentes. Com quem partilhamos nossa potência de vida? De que modo esses encontros podem ampliar nossa força de viver e de agir? Esses encontros nos impulsionam ou nos aprisionam? De que modo podemos olhar para esses encontros como energia vital?

Eis o desafio desse exercício analítico: ter a sensibilidade sem perder de vista o rigor. Nesse sentido, tomo essa materialidade empírica numa perspectiva, criteriosa, rigorosa e inventiva. “A inquietação constante, a experimentação, os (re) arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa” (PARAÍSO, 2014, p. 43). Assim sendo, abandono a rigidez que dificulta os processos de invenção. Busco uma resignificação da ação docente, trazendo novos olhares para as práticas curriculares a partir da problemática abordada na minha pesquisa.

Esclarecimentos feitos, avanço na minha proposta analítica. Os encontros tiveram um espaço de escuta que possibilitou às participantes trazerem as suas inquietações referentes à inclusão. Nos momentos de diálogo, os discursos pedagógicos se mostraram atrelados à necessidade de articular os conhecimentos de outras áreas, como a medicina, através dos diagnósticos clínicos para produzir saberes sobre esses sujeitos. “Portanto, a tríade aproximar, conhecer e governar torna-se importante na medida em que possibilita pensar a inclusão como uma estratégia biopolítica que gerencia os riscos causados, nesse caso, pela anormalidade” (LOCKMANN, 2013, p. 130).

Por isso, direciono meu olhar sobre os efeitos dessa conexão entre a inclusão e a biopolítica, que está relacionada ao âmbito individual e coletivo. A necessidade de nomear e classificar os sujeitos para que se possa conduzir suas condutas. “Não há como pensar a população sem pensar o indivíduo, assim como não há como agir sobre o indivíduo sem que esse gere um efeito no âmbito coletivo, na população”. (LOCKMANN, 2013, p. 131). Nessa articulação entre o individual e o coletivo, me parece pertinente trazer a concepção médica da deficiência, que busca a classificação das anormalidades para que possa intervir e regular suas formas de ser, orientando suas condutas.

O saber médico se faz presente nas escolas e não é de hoje. Questões relacionadas à higiene, sexualidade, prevenção de doenças, atividades físicas, entre outras, mostram a articulação entre a medicina e a educação. Por isso, “não é por acaso que a necessidade de diagnosticar os alunos a partir dos seus supostos desvios, ou de medicalizá-los, acompanha boa parte dos discursos educacionais e está presente nas práticas escolares atuais” (LOCKMANN, 2013, p.133).

Assim sendo, nas falas¹⁵ apresentadas a seguir, o termo CID, que se refere ao Código Internacional de Doenças (CID-10)¹⁶ ou o termo laudo esteve bastante presente.

¹⁵ Nas falas transcritas foram suprimidos alguns vícios de linguagem para ter uma aproximação com a linguagem escrita.

¹⁶ A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, frequentemente designada pela sigla CID (em inglês: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD) fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.

“Já tive alunos de inclusão, mas sempre inclusão em relação à visão, essas questões com relação cognitiva nunca tive aluno com laudo. Agora, com o Mateus. É um desafio bastante grande.” (BELALICE)

“O ideal seria...como eu falei, às vezes na área cai lá. Então, a mãe já chega com o CID na mão. Então a partir da outra semana ele começa a frequentar a aula. Porque daí a gente vai saber qual aluno que a gente vai receber.” (JOANNA)

“A gente conversa às vezes na escola. A gente fala da nossa época, de quando eu tava na escola. Quantos não teriam CID, que na época não se falava nisso. Mas aquele que não aprendia, repetia não sei quantos anos a primeira série.” (BELALICE)

“[...] tenho que entregar as notas, avaliações e pareceres dessas pessoas e eu penso, fulano veio uma aula comigo desde o início do ano. Então como vou avaliar? E sabe que vai passar porque tem o CID.” (GRETA)

Tais discursos indicam que o saber médico segue produzindo efeitos na educação. Uma vez que, para Foucault (1995, p. 56), os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de fala”. Dito de outro modo, a prática discursiva produz objetos, significados e sujeitos. “O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz.” (PARAÍSO, 2014, p. 30). Com essa compreensão, sigo problematizando os modos de ação desse saber médico, através desses dispositivos categorizadores e normalizadores, na condução das condutas dos sujeitos.

Nessas falas, o CID (ou laudo) está como um critério para designar quem necessita ser incluído e, por conseguinte, um determinante para as intervenções pedagógicas. “O diagnóstico é importante para poder tratar, mas existem outros que selam, que aprisionam. É o modo de usá-lo que estabelece sua pertinência, ou mesmo sua inconveniência” (FREITAS, 2009, p. 19). Nessa perspectiva, nos discursos docentes ainda me parece que o laudo médico está como um carimbo que identifica, que marca e que aponta o que o aluno consegue ou não fazer. E isso, muitas vezes, ocupa um espaço decisivo no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dito isso, quero esclarecer que não me posiciono contra a produção dos diagnósticos, mas busco problematizar e desnaturalizar as verdades instituídas pelo saber médico, que muitas vezes, delimitam o desenvolvimento das crianças diagnosticadas. Não tenho pretensão de produzir um juízo de valor, tomando o saber

médico como bom ou ruim para o contexto escolar. Mas busco questionar os modos como a ação desse saber médico determina as perspectivas de aprendizagem dos sujeitos. O que proponho é olhar para o ensino numa perspectiva inclusiva que vai além da demarcação da diferença pelo diagnóstico.

Entretanto, entendo que o discurso pedagógico ainda está colonizado pela visão da deficiência a partir do saber médico. Isso, em grande parte, se justifica com as normativas educacionais numa perspectiva inclusiva em que “passa-se a dar centralidade ao diagnóstico clínico desses sujeitos, importando conhecer seu laudo, suas deficiências ou síndromes, já que, em muitos casos, essa comprovação não ficava evidente”. (KLEIN, 2021, p.116). Por isso, sigo problematizando essa concepção do ensino inclusivo pelo viés da demarcação da diferença. O que os diagnósticos nos dizem sobre nossos alunos? Quem são os nossos alunos “de inclusão”? De que modo podemos considerar a escola numa perspectiva inclusiva para além dos rótulos, laudos e deficiências?

Ainda está muito presente na escola esse entendimento da inclusão a partir do modelo biomédico, em que se pretende a correção para os desvios de um padrão instituído. “Nesse processo, acabamos buscando formas de identificar, nomear e marcar a diferença, a partir de encaminhamentos, avaliações e diagnósticos que localizam tais alunos na condição de anormais” (HATTGE et.al, 2020, p.17).

Aqui me parece pertinente retomar em Foucault (2008) esse entendimento da inclusão sob a perspectiva da normalização dos sujeitos. Para ele “a operação da normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”. (FOUCAULT, 2008, p. 83). Nesse viés, os sujeitos são identificados a partir de uma norma, um padrão, sendo colocados em posição polarizada, os normais e os anormais, incluídos e excluídos.

Nesse contexto, a diferença é tida como um desvio desses padrões. Se há uma norma de desenvolvimento a ser seguida, e aceita-se que há sujeitos que, ainda que de maneira imperfeita (com diferentes ritmos) se desenvolvem normalmente, há também aqueles que não alcançam essa norma, portanto apresentam um desenvolvimento imperfeito e anormal. (HATTGE et.al, 2020, p.19).

Essa classificação diagnóstica ainda se faz muito presente no contexto escolar e isso pode ser verificado nos discursos docentes que trazem o laudo como um

aspecto pertinente ao ensino inclusivo. O que faz com que esse discurso seja produzido? Quais as relações que se dão nesse discurso? Quais subjetividades são produzidas?

Essa prioridade dada ao laudo médico na escola fica evidenciada nessa fala: *“A gente ainda olha muito pros sujeitos por um modelo biomédico. Então a gente a primeira coisa que quer é o laudo, é saber qual é o CID” (AMELÍE)*. Nessa perspectiva, o saber médico ainda permanece presente nas escolas quando através do diagnóstico produz um rótulo, trazendo a prescrição daquele sujeito, apontando suas delimitações.

Sendo assim, percebe-se que a busca pelo saber médico constitui em uma estratégia que objetiva nomear um desvio, uma anormalidade que o sujeito vem apresentando na escola. Sabendo que o aluno tem, qual sua síndrome ou seu problema, supõe-se que se torna mais fácil intervir para normalizar e governar. (LOCKMANN, 2013, p. 136).

Nessa tentativa de encaixar os sujeitos nas modelizações escolares as diferenças passam por um processo de apagamento sendo conduzidas num movimento de homogeneização. (ROOS, 2009). “Parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam do controle [...]” (GALLO, 2009, p. 9). E isso repercute no ambiente escolar e nas práticas de ensino.

Todavia o que problematizo aqui se refere a um ensino para além da demarcação da diferença, que não esteja pautado em laudos e diagnósticos. “Entendida como intensidade afirmativa, a diferença é uma força capaz de se furtar ao controle. Ainda que sempre de novo tentamos dominá-la, rotulá-la. E conseguiremos fazê-lo... em parte” (ROOS, 2009, p. 29). Enquanto insistimos nessa contenção da diferença por meio de práticas modelizadas, perdemos as múltiplas possibilidades de vivência e de experimentação do ensino.

Diante dessas inquietações, avanço trazendo mais alguns excertos para fomentar essa problematização.

“Então eu comecei a me incomodar um pouco com essa questão de adaptar pra esse, pensar nesse que tem o CID. Essa visão muito fechada da inclusão. Porque assim, com a pandemia os nossos alunos que voltaram pra sala de aula, o que cada um deu conta, o que cada um não deu conta e as diferenças que a gente tá tendo na sala. Então assim, isso passou a me angustiar muito mais do que só aquele meu aluno com deficiência.” (MARIA RITA)

“A gente tem que ter um olhar diferente. O que dava pra fazer e o contexto hoje é outro. Não só pra quem é tido como aluno especial, mas eu acho que para todos. Depois desse momento de pandemia é o outro olhar, é outra vivência.” (BELALICE)

Nas falas das professoras, é perceptível a preocupação com as desigualdades educacionais que se apresentaram mais evidentes decorrente da pandemia da Covid-19. Após dois anos pandêmicos, o afastamento da escola exigiu novos modos de ensino. Todavia, mesmo com todo esforço, as condições de acesso a esse processo de escolarização remota não foram as mesmas para todos.

De forma gradativa, as salas de aula retomaram sua configuração, todos ocupando o mesmo espaço, mas em que condições? O fato dos alunos estarem de volta ao ambiente escolar, está sendo visto como uma volta à normalidade. Sendo assim, questiono a que custo seguiremos atuando com práticas normalizadoras e padronizadas, fechando os olhos para as diferenças ali presentes. As desigualdades se acentuaram e, outra vez, se insiste em utilizar estratégias de normalização dos sujeitos, na tentativa de atender a um padrão instituído. Apesar disso, no decorrer das discussões, novos olhares sobre os sujeitos para além da classificação diagnóstica surgiram:

“Se a gente começar a ver a inclusão sem tá colado a esses CIDs, a gente tem muita coisa.” (BELALICE)

“[...] olhar para além daquela deficiência que o sujeito apresenta e entender que a deficiência é um fator. A deficiência é uma característica daquele sujeito, ela não é o sujeito.” (AMELÍE)

Diante dessas colocações, compreendo que olhar os sujeitos para além do diagnóstico pode ser fundamental para o contexto escolar e para a organização dos espaços e modos de ensino. O debate que desenvolvemos nos encontros docentes fomentaram a necessidade de os espaços olharem para os sujeitos buscando tornar possível a vivência diante da multiplicidade. Então, trazendo a escola como um espaço inclusivo, preciso organizar esse ambiente para que esse estudante possa aprender. E aqui, surgem as questões relacionadas aos processos de in/exclusão. Como tratar da inclusão sem mencionar a exclusão? De que modo os espaços escolares passam

pelos movimentos de in/exclusão? Quem são os sujeitos incluídos no processo de ensino? Quem está excluído?

“Esta ordem define as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas tramas sociais, articuladas à dimensão do tempo e do espaço” (KLEIN, 2021, p. 117). Assim, diante dessa rotulação por meio de diagnósticos, limitando o que o aluno pode ou não pode aprender, do apagamento das diferenças por um viés normalizador do contexto escolar, questiono “sobre como essas fronteiras reguladoras são definidas para autorizar alguns a participarem do lado dos incluídos e outros a participarem do lado dos excluídos” (KLEIN, 2021, p.117).

Por isso, a necessidade de seguir problematizando a demarcação das diferenças, daqueles alunos chamados “de inclusão” por meio de práticas escolares normalizadoras, em que as atividades e estratégias são adaptadas para que os sujeitos se encaixem nos padrões predeterminados. “Em suma, norma, zona de normalidade e normalização são processos que trabalham juntos na escola, tendo como objetivo a homogeneização e o governo dos sujeitos”. (ACORSI, 2009, p.175). Essa constante tentativa de controle da diferença em busca da igualdade, tomando a inclusão como um imperativo.

“[...]essa inclusão idealizada que a gente tem, ela acaba perdendo o sentido quando a gente tá num espaço coletivo. Porque tem momento que alguns vão estar incluídos, outros não e vice-versa. E não só pensando naqueles que têm deficiência.” MARIA RITA)

“Quando esse palestrante, não lembro se era homem ou mulher, mas eu lembro das palavras dele que apontou o óculos como uma inclusão. Aí eu vi que a coisa não é aquele estereótipo que a gente fala de inclusão. É uma coisa muito mais ampla” (BELALICE)

“Foi o que a gente comentou no outro encontro, daí começa a se perguntar... Se a inclusão é só do CID ou aquele que não tem nada, mas de repente tá ali, mas como é que tu vai atingir ele” (BELALICE)

Nessas colocações, foi possível perceber a multiplicidade que está presente nas nossas salas de aula. Mas, mais do que percebê-las, me preocupo em problematizar o modo como elas são vistas e entendidas. Olhar para inclusão pelo viés das diferenças, sem apagá-las, sem rotulá-las, apenas pelas singularidades que

apresentam. Por isso, me preocupo com o posicionamento diante das diferenças. De que modo essas diferenças estão demarcadas nas relações e nos diferentes espaços? “A diferença está nos diagnósticos que usamos para nomear esses sujeitos; a diferença está nas relações que estabelecemos no espaço da escola e da sala de aula”. (KLEIN, 2021, p. 118).

O ensino inclusivo que defendo está para além do atendimento do aluno com deficiência. Está na inclusão de todos os sujeitos no processo educativo, como participantes ativos e protagonistas. Não posso olhar meu aluno pelo viés do diagnóstico, como um rótulo que determina o que é possível ou não desenvolver com ele. “O sujeito “da inclusão” não pode ser visto como a exceção ou como a excepcionalidade para que se planejem as práticas pedagógicas”. (KLEIN, 2021, p.118). Por isso, o trabalho docente não pode se pautar e se direcionar apenas para aquele ou esse sujeito. O ensino precisa ser um processo cooperativo, coletivo, com comprometimento de todos os envolvidos.

“Só que antes a gente não tinha tanta diferença na sala de aula, porque essas diferenças eram apagadas, elas eram excluídas, não entravam na escola. Então hoje a gente tem tudo isso. Não é só aquele que tá com CID, cada um traz alguma questão que se a gente pudesse sentar e olhar a gente teria que pensar algo específico para aquele sujeito. ” (ATENA)

“[...] então na verdade hoje a gente vai estar falando de inclusão, mas a gente vai estar falando de toda essa diversidade, que tá lá na sala de aula [...] ” (ATENA)

“Falar de inclusão escolar é falar de educação para todos. E educação para todos é também aquele aluno que não tem CID nenhum e, que às vezes desafia mais do que o aluno considerado com uma deficiência ou uma patologia. Falar de inclusão é olhar para as questões de gênero na escola, é olhar para as questões de raça e de etnia. ” (AMELÍE)

Essas falas supracitadas mostram outras perspectivas para a inclusão escolar. Aqui, enfatizo essa concepção mais ampla que não está restrita apenas às adaptações curriculares para esse ou aquele sujeito. Uma concepção de ensino inclusivo para todos, que contemple a todas as singularidades. De que modo que eu enxergo esses sujeitos? Numa perspectiva inclusiva, eu preciso dar outras condições para que eles possam se desenvolver cognitivamente, afetivamente, socialmente. E,

muitas vezes, essas condições são equipamentos, são programas de computador, são arranjos curriculares.

6.2 É possível organizar estratégias inclusivas de ensino para além da adaptação curricular?

Prosseguindo esse exercício analítico, passo a considerar os modos e estratégias de organização das propostas de ensino. Com esse olhar, adentro nas práticas curriculares que ainda se mostram muito atreladas à necessidade de adaptação curricular. Nos discursos docentes ainda há essa preocupação em propor atividades diferenciadas para os alunos que apresentam algum diagnóstico e o modo como isso reflete no desempenho da ação docente no cotidiano escolar. Com o propósito de olhar mais cuidadosamente para isso, destaquei os seguintes excertos:

“Mas o que eu tenho que focar da minha área para que ele aprenda? Eu sou leiga, eu não tenho esse conhecimento [...]. Como as colegas falaram, eu sinto assim, eu sinto dificuldade [...]. Mas é isso, esse currículo adaptado. Como é que eu vou fazer esse currículo adaptado?” (BELALICE)

“Eu não acrescento muito, pra ser bem sincera. Eu não me sinto acrescentando, sabe? Ah, ele aprendeu alguma coisa de História, ele aprendeu assim... Eu até tento adaptar, mas é complicado.” (JOANNA)

“Então assim, se perde um pouco o trabalho. Por isso que eu disse, a questão do currículo adaptado, se perde um pouco do trabalho no geral, tu tens que quase construir um, deveria construir um planejamento específico para, mas aí o que trabalhar? Eu que estou começando agora com esse, o que trabalhar?” (BELALICE)

“Não fiz nenhum trabalho diferenciado porque eu não sei se ele tem o currículo adaptado, eu acho que não tem.” (BELALICE)

“Vou adaptar pra esse, vou fazer um plano outro pra esse. E isso até lá eu fazer o Atendimento Educacional Especializado eu tinha muito forte comigo.” (MARIA RITA)

“[...] será que eles também não estão se sentindo agoniados, porque tão vendo que os outros estão. No ano passado um menino me perguntou, porque o meu é diferente, porque eu não posso fazer que nem os outros [...]” (GRETA)

“É um currículo diferente, é uma maneira diferente, a gente vai ter que se reeducar pra receber esses alunos.” (JOANNA)

Trago essas colocações não para construir julgamentos, mas para entender como as concepções sobre os modos de ensino se configuram numa perspectiva inclusiva no contexto escolar. Esse entendimento sobre as adaptações curriculares, exclusivamente necessárias aos alunos com deficiência ou com algum diagnóstico ainda é o que prevalece. E, não é por acaso, pois o amparo legal está direcionado aos alunos com deficiência e, conseqüentemente, com laudo médico que defina sua condição. Nesse sentido, as normativas vêm se configurando com o propósito de contribuir para o ingresso do aluno com deficiência na rede regular de ensino.

De acordo com a legislação instaurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa-se ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, instituindo a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino como uma das garantias estabelecidas.

“Dessa forma, é importante ter presente que as políticas vão apresentar regras e normativas para que todos estejam incluídos”. (LOPES; FABRIS, 2020, p.110). Por isso, essa preocupação docente em dar conta de incluir todos no processo de ensino através das práticas é legítima diante desse imperativo de inclusão imposto pela legislação. O que problematizo aqui não é a legitimidade das normativas que amparam o processo inclusivo, mas o peso que isso ocupa no contexto escolar. “A urgência atual presente nas escolas – quando o assunto é a inclusão educacional – está ligada diretamente com o currículo e suas implicações e obrigações”. (RECH, 2013, p.37)

Saliento que não nego a importância do amparo legal nesse processo de configuração do ensino inclusivo. Mas, olho com ponderação para essas determinações, que muitas vezes, contribuem para a modelização curricular homogênea e realização de práticas segregadoras. “Estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos nossas práticas educativas escolares” (LOPES; FABRIS, 2020, p.110).

Nas discussões desenvolvidas, as professoras mostraram que têm o conhecimento sobre a necessidade de buscar modos diferenciados para atender as demandas de inclusão, mas que ainda se sentem inseguras na realização das estratégias flexibilizadas ou adaptadas. Como organizar essas atividades curriculares

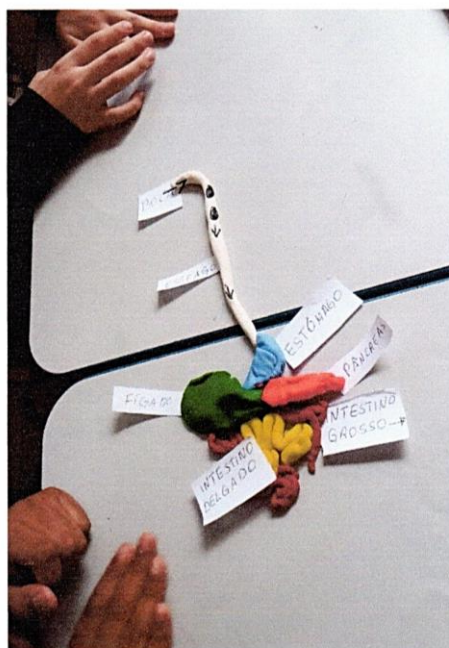
para além da adaptação? Como atender às especificidades dos sujeitos no contexto escolar? De que modo o entendimento sobre o ensino inclusivo contribui para elaboração de estratégias de ensino? Como o trabalho docente pode se desenvolver numa perspectiva inclusiva?

Com essas indagações reverberando em meu pensamento, apresento as estratégias elaboradas pelas professoras participantes. Tais atividades foram elaboradas e pensadas a partir das discussões que foram desenvolvidas nos encontros. Por isso, a proposta estava pautada no desenvolvimento de sugestões de atividades inspiradas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, em que não há foco na adaptação curricular, mas nos modos de acessibilidade ao currículo, com estratégias que mobilizem todos os alunos na tarefa.

Figura 2 – Proposta pedagógica de Ciências da professora Greta

→ Com auxílio de massinha de modelar, a aluno deverá representar o sistema digestório modelando cada órgão e depois colocar o nome para identificar.

• Também observar a trajetória do alimento.



Fonte: Elaborado pela professora Greta (2022).

#ParaTodosVerem: fotografia com a representação do sistema digestório humano feita com massinha de modelar disposta sobre duas mesas. Esôfago representado na cor branca. Estômago na cor azul. Fígado na cor verde. Pâncreas na cor rosa. Intestino delgado na cor amarela. Intestino grosso na cor marrom. Próximo aparece as mãos dos alunos. Fim da descrição.

Figura 3 – Proposta pedagógica de História da professora Joanna

Atividade sobre Napoleão 8º ano

_ Vídeos para a introdução das Conquistas de Napoleão e suas vitórias;

- Um breve Resumo por escrito sobre essa Personalidade da História;
- Atividade de pesquisa: O que é uma caricatura;
- apresentada a pesquisa, onde debatemos o que é? Como é feita? e principais características de uma caricatura;
- Apresentei um texto, onde continha algumas curiosidades sobre a personalidade de Napoleão;

-Leia com atenção , essas informações podem ajudar na tarefa de fazer a caricatura dele.

- Algumas curiosidades sobre ele:

Outra relação entre Napoleão e a moda é a lenda de que os botões presentes nas mangas de paletós e casacos foram ideia dele. O imperador gostava que suas tropas estivessem alinhadas e bem vestidas -- ele não gostava que os soldados limpassem o nariz e a boca nas mangas da farda. Por isso, ordenou que oito botões de metal fossem colocados no local, a fim de evitar tal atitude. Com menos botões, o design dos trajes permanece até hoje. ...

Até os 17 anos, Napoleão não tinha muito jeito com as mulheres. Magricela, de cabelos engordurados e de uniforme sempre amassado, não atraía muitos olhares femininos. O imperador da França era bem guloso. Gostava de comer com as mãos e adorava pratos banhados em gordura. No café da manhã, comia ovos fritos com azeitonas e pimenta.

A questão da altura

A fama da pouca altura de Napoleão, na verdade, não passa de uma lenda. Na Inglaterra, alguns propagandistas contra a hegemonia do imperador francês na Europa começaram a descrevê-lo comicamente, usando diminutivos para tratá-lo de maneira pejorativa.

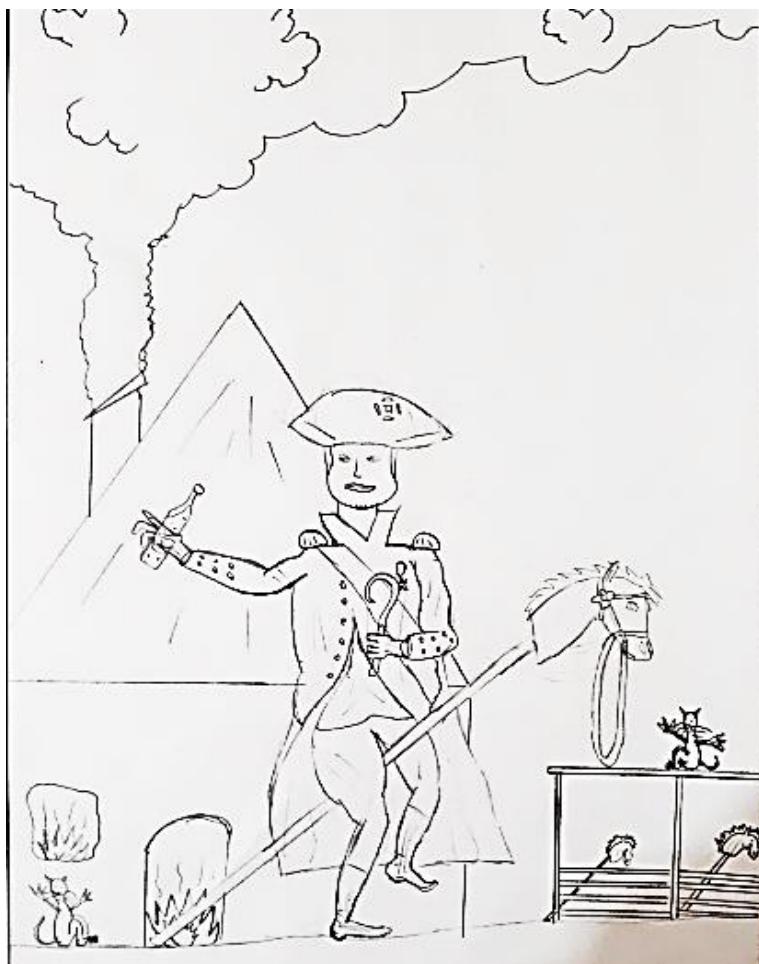
A crença tornou-se popular e até hoje alguns ainda pensam que ela é correta. No entanto, estudos indicam que a altura do general tenha sido aproximadamente 1,80m, uma altura média na época.

O medo de gatos

Existem algumas histórias que alegam que Napoleão, assim como inúmeros outros generais ou militares ao redor do mundo, tinha medo de gatos. A fobia, designada como ailurofobia, foi atribuída ao imperador mesmo sem que isso tenha sido comprovado.

#ParaTodosVerem: imagem com um fundo branco e texto digitado na fonte Times na preta. Texto descritivo sobre as características da personalidade de Napoleão Bonaparte. Fim da descrição.

Figura 4 – Caricatura de Napoleão



Fonte: Aluno da Joanna (2022).

#ParaTodosVerem: Desenho em preto e branco. Um Homem montado em um cavalo-de-pau. Na mão direita segura uma garrafa e na mão esquerda segura um gancho. Usa chapéu, um casaco longo, calça justa e botas. Ao fundo uma casa em chamas. Fumaça na chaminé. À direita da imagem um gato no chão. No lado esquerdo do desenho um estábulo com dois cavalo-de-pau e um gato sobre o telhado. Fim da descrição.

Figura 5 – Proposta pedagógica de Português da professora Belalice

Proposta 1: “Cartas para Antônio: o imaginário dos jovens através dos séculos”
Turma: 8º ano

- **Tempestade mental:** Conto: “*Como se fôssemos uma só*”, da autora Márcia Funke Dieter - Colocar no quadro este título e levantar hipóteses a respeito do possível conteúdo do texto, criando uma nuvem de palavras-chave.
- **Chuva de ideias:** Apresentar a palavra “MALA” aos alunos, pedindo que desenhem uma conforme imaginem ser este objeto.
- Relacionar o título do conto ao objeto em estudo (mala): o que há de proximidade e distanciamento entre os dois?
- **Conhecendo o conto:** Leitura do conto: silenciosa, oral (feita pela professora), oral continuada (cada aluno lê uma parte).
- **Que mala é essa?:** Pedir que os alunos “criem” a mala que imaginaram durante a leitura do conto, a partir de materiais de sucata, partindo do protótipo desenhado, fazendo as adequações necessárias após a leitura do conto.
- **A carta em questão:** Discussão sobre a carta constante no conto e seu conteúdo: pedido de casamento - como seria feito nos dias de hoje? Teria a mesma proposta contida na carta do início do século passado? A resposta seria a mesma dos dias atuais?
- **Ontem e hoje:** Pesquisa do contexto histórico: como era o RS do início do século XX - hábitos, vestimentas, profissões e sociedade em geral.
- **Quem são eles? - Contraponto:** Escrita de biografia das personagens Antônio e Clarissa - no início do século XX e nos dias atuais - como seriam, como suas vidas funcionam, seus gostos, preferências, ocupações, etc.
- **O que eu falo?:** Escrita de resposta à carta de Antônio, contendo a resposta ao seu pedido de casamento.
- **De quando é isso?:** Realização da técnica de papel envelhecido usando café solúvel, para deixar a carta envelhecida, já que deve ser datada de no início do século XX.
- **Enfim, uma resposta:** Reescrita definitiva da carta no papel envelhecido.
- Criação através de desenhos e/ou colagens dos personagens no início do século XX e nos dias atuais.
- **Cartas para Antônio:** Exposição das tarefas desenvolvidas pelos alunos: malas, pesquisa histórica, biografias, personagens, cartas-resposta elaboradas pelos alunos. .

Fonte: Elaborado pela professora Belalice (2022).

#ParaTodosVerem: imagem com fundo branco e texto na fonte Arial na cor preta. Apresenta o título “Cartas para Antônio: o imaginário dos jovens através dos séculos”. O texto descreve uma sequência didática de atividades referentes ao conto “Como se fôssemos uma só” da escritora Márcia Funke Dieter. Fim da descrição.

O olhar que lanço para essas propostas é atento, sensível e cuidadoso. Me dedico a perceber de que modo os princípios do Desenhos Universal possam ter contribuído na elaboração de tais estratégias, numa perspectiva inventiva e criadora. Antes de adentrar na minha análise, destaco a riqueza de contar com diferentes áreas do ensino: Ciências, Português e História na produção de materiais para me ajudar a pensar e refletir sobre a inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental. Julgo importante mencionar que, coincidentemente todas as professoras organizaram propostas destinadas aos alunos do oitavo ano, mas não havia um critério estabelecido sobre isso.

Mobilizando meu exercício de pensamento acerca dessas estratégias de ensino, revisito os estudos desenvolvidos sobre o DUA. Todavia, saliento que o propósito não está em tomá-lo como um modelo, mas considerar as inspirações docentes a partir dos princípios por ele elencados. E, com isso, acionar modos inventivos de ensino. Na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, a redução das possíveis barreiras para aprendizado com a utilização de diferentes recursos e estratégias de ensino se faz necessária.

Na atividade de Ciências proposta pela professora Greta, a possibilidade de compreender a anatomia do sistema digestório humano se deu pela utilização de massinha de modelar, como forma de explorar o recurso de modo cinestésico e visual para além da imagem representativa. Passar pelo corpo, tocar, sentir, como um modo de estimular a participação e a aprendizagem com diferentes recursos. Nesse viés, essa proposta contempla o princípio do DUA que versa sobre os múltiplos modos de ação e expressão. (ZERBATO, 2018).

Todavia, o que me inquieta, está em perceber as possibilidades inventivas em tais estratégias de ensino. O que é possível criar para além do conteúdo a ser ensinado? De que modo o trabalho docente pode se desenvolver numa perspectiva autoral? Com essas inquietações, avanço. Olho para a atividade desenvolvida pela professora Joanna.

Na aula de História, ela propôs o desenvolvimento da caricatura de Napoleão Bonaparte. Para além do conteúdo, um exercício artístico. Um modo diferente para olhar e pensar sobre essa personalidade tão emblemática da história. Nessa proposta, é perceptível os princípios do DUA que se referem aos modos de ação e expressão e também aos múltiplos modos de engajamento. Nessa atividade, a professora Joanna proporciona um modo de incentivar os alunos a conhecerem a personalidade histórica de Napoleão, demonstrando através da caricatura suas percepções. Nesse sentido, há um modo inventivo de ensino? Essa proposta vai ao encontro de uma perspectiva docente autoral?

Então, com essas problematizações, avanço e direciono o olhar para a proposta de ensino sugerida pela professora Belalice. Na sua atividade, ela apresentou um roteiro elencando várias estratégias pensadas a partir de um conto: tempestade mental, leitura do conto, confecção de uma mala com material sucata, escrita de cartas. Diante disso, é possível perceber que há uma preocupação em contemplar os princípios pautados pelo DUA, visando acionar múltiplos modos de

apresentação, ação, expressão e engajamento nas tarefas propostas. Esses modos sugeridos pela professora Belalice constituem uma docência inventiva?

O que me proponho agora, é olhar para essas propostas de ensino usando as lentes da filosofia da diferença. De antemão, saliento que não cabe aqui fazer juízo de valor, considerando tais atividades como adequadas ou inadequadas. Até porque, parto do pressuposto de que não há um modelo a seguir, não uma receita, não há uma forma única de experimentar a docência. “Nesse sentido, existir, de um determinado modo na docência só pode ser produzido no próprio exercício da docência. Afinal, só se pode dizer o que se é quando já viveu” (MUNHOZ, 2022, p. 5).

Nesse entendimento, olho para as produções apresentadas pelas professoras, considerando a subjetividade docente que as constitui. Isso é único, é das relações, é das vivências, é do modo como cada um ensina e vive a sua docência. Por que são usadas essas estratégias e não outras? Por que esses materiais são selecionados e não outros? Por que são usadas essas ferramentas de ensino? E, assim, sigo mobilizando meu pensamento sobre a constituição de uma docência inventiva.

Seria essa uma tarefa fácil? Ouso dizer que não. Eis a beleza do trabalho docente: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”¹⁷ Por isso, entendo que a tarefa docente é um ato de resistência contínuo. São nas trincheiras da sala de aula que as batalhas diárias são vencidas. Armados de teorias, livros, metodologias, vivências, os professores vão para a sala de aula na sua luta cotidiana para criar outros modos de existir na docência. “Mas uma docência só será atravessada pelo ímpeto da criação se desprender-se da perspectiva de uma prática que se pauta em uma inércia pedagógica em meio a qual o que mais vale é o ensino de um saber”. (MUNHOZ, 2022, p. 4).

Nesse sentido, entendo que o desafio está em se permitir ultrapassar as barreiras que engessam o ensino. Ousar ir além da mera reprodução do que já foi dito, pensado, escrito. Provocar estranhamentos, rupturas, criações. “A vontade criadora consiste em uma potência disparadora da vontade de educar, mas também é a aposta em uma nova ética de trabalhar e viver a docência na contramão das forças que apequenam a vontade inventiva”. (MUNHOZ, 2022, p. 8). Em outras palavras, esse modo de ensino se desprende da padronização e da reprodução do mesmo.

¹⁷ Trecho da música Dom de Iludir, de Caetano Veloso.

Sendo assim, diante das propostas de ensino apresentadas, foi perceptível um impulso que permite se lançar a outro modo de docência. E esse pode ser o primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho docente na perspectiva inventiva. E, ainda, a possibilidade de constituir um ensino inclusivo, contemplando o acesso a todos os sujeitos às oportunidades de aprendizagem. Nesse viés, sigo, trazendo outras percepções sobre as práticas curriculares inclusivas pensadas a partir dos encontros docentes.

“Então, de repente hoje a gente tá trabalhando sobre a Guerra na Ucrânia. Vai ter um grupo que vai ler um texto e fazer uma atividade, vai ter um outro grupo que vai produzir um material audiovisual e vai ter um grupo fazendo uma apresentação. Então a gente deixa o conhecimento circular de uma forma que a diferença não fica marcada em um único sujeito ela é possível dentro da turma. ” (AMELÍE)

Mas é mudar essa nossa forma de pensar, nosso planejamento. E trazer esses princípios para contribuir com a nossa prática, para flexibilizar esse nosso trabalho. E até na verdade para tentar facilitar, porque às vezes a gente fica tão preocupada em adaptar para cada um que tem dificuldade. Isso se torna mais trabalhoso do que daqui a pouco a gente pensar numa atividade que eu consiga contemplar todos [...] ” (MARIA RITA)

Professor que é artesão, professor da artesanaria, que ele cria. Então, o planejamento é a nossa ferramenta de trabalho. E essa ferramenta é o que nos possibilita a não reproduzir. Porque por muito tempo o professor era um profissional da reprodução, era o livro, era o polígrafo, era isso, era aquilo, a gente só reproduzia. (ATENA)

Mas na verdade, pelo que eu entendi, é um pouco do que a gente já faz, a gente já traz outros recursos né? A gente traz outros materiais... nas minhas aulas por exemplo, eu tento trazer atividades práticas e isso eles gostam né? (GRETA)

Eu acho que quando a gente fala de inclusão a gente tem que desacomodar, não tem como seguir um padrão... e não só na inclusão! As nossas turmas são diferentes uma atividade que eu aplico com uma turma vai dar um resultado e com outro resultado diferente. (BELALICE)

Eu vejo muito assim, que a gente quer tudo muito certinho parece que qualquer coisa que sai do que tá planejado vira bagunça. Que nem eu faço muita aula prática, eu tento fazer saída de campo com a gurizada e para os colegas isso é

bagunça. Então a gente acaba ficando muito presa a esse espaço da sala de aula, a esse modo tradicional de trabalhar, porque parece que tu tá incomodando, perturbando né? (GRETA)

É o que eu percebi é que essa questão dessa docência mais inventiva ela tem relação com essa coisa mais autoral da gente ter mais essa autonomia de criar de não ficar preso ao que tá em livros. A gente fugir um pouco disso, (BELALICE)

Tais excertos apontam uma nova direção para as discussões sobre a organização dos modos de ensino numa perspectiva mais criadora e inclusiva. Com inspiração nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, entendo que o DUA pode ser visto como uma possibilidade de romper com os modelos curriculares homogêneos. E nesse sentido, pode ser muito potente olhá-lo pelo viés da criação. O que pode uma docência criadora? Como o ensino inclusivo pode se desenvolver numa perspectiva inventiva?

Com essas problematizações, saliento que não há uma única resposta capaz de dar conta dessas questões.

Não são as respostas, as grandes narrativas, as soluções mercadológicas que vão salvar a educação. Aliás, a educação não precisa ser salva. Precisa apenas respirar, encontrar linhas de fuga, sentir-se livre das amarras empreendedoras e esmagadoras que a impedem de habitar as virtualidades deste tempo. (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 7)

Os encontros docentes mostraram que ainda existem muitas amarras que precisam ser rompidas. Pensar em propostas de ensino para além das adaptações curriculares. Momentos coletivos de partilha com todos os alunos, em que suas diferenças não sejam demarcadas. Olhar para a escola como um espaço diverso, onde a potência vital está nas singularidades que ali se apresentam.

Para Corazza (2005), a pós-Modernidade carrega consigo o tempo de Desafio da Diferença Pura. A existência dos diferentes que são puros, diferentes em si mesmos. Outros, diversos, não-idênticos. Aqueles diferentes que, por muito tempo, foram excluídos e marginalizados pelo princípio da identidade universal.

Ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila do nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença. (CORAZZA, 2005, p. 21).

Nesse viés, o ensino numa perspectiva inclusiva, os diferentes adentram os currículos, não para serem governados ou seguirem as normas de um padrão instituído. Mas que possam ser ensinados nas suas diferenças. Um ensino singular, múltiplo, potente. Um ensino que se constitui da potência das relações, da energia vital que pulsa. Que permite experimentar outros modos de docência. E, nesse sentido, o desafio está em desacomodar, como aponta a professora Belalice.

Quando busco no dicionário o significado da palavra desacomodar, encontro: “Tirar do lugar que lhe é próprio; desordenar, desarranjar, desorganizar” (DÍCIO, 2022). E é nessa perspectiva que a docência precisa ser vista. “Feita a partir de espectros, deve haver outra Docência, não feita por cópia e reprodução do mesmo, como exercício do adoecimento da vontade, presa numa só forma” (CORAZZA; HEUSER; MONTEIRO, 2020, p. 5). Uma docência inquieta, que busca modos de sair do lugar que lhe é próprio. Desemparedar as salas de aula, transpor as barreiras de acesso ao ensino, trazer todos os alunos para esse processo coletivo que se constitui nas relações que se estabelecem cotidianamente. Por isso, olhar para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva requer desacomodação.

6.3 Do trabalho coletivo ao empoderamento docente

Nesse momento, me atenho ao trabalho docente e as formas como este se constitui na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. De modo a docência pode se desenvolver numa perspectiva inclusiva? O que os diálogos entre as diferentes áreas de ensino possibilitam? Qual a potência do coletivo de professores para o ensino inclusivo?

Diante dessas inquietações avanço, mobilizando meu pensamento sobre as práticas curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental, trazendo a contribuição das professoras:

“Porque eu sou prof.^a do currículo, eu sou prof.^a da área. E eu vejo que nos anos finais a gente tem uma lacuna muito grande nessa questão do ensino inclusivo. ” (MARIA RITA)

“Aquela questão da continuidade, do total, do coletivo, acaba que isso se apaga parece quando eles vão pra área. Porque, claro, é o nosso sistema, é a nossa organização curricular assim, duas

horas um professor, duas horas entra outro professor, enfim
(MARIA RITA)

“É as caixinhas...tem professores que ficam na sua caixinha. ”
(JOANNA)

Porque eu penso assim em que momento foi conversado com a gente ou que foi sentado com os profes e dito “ó lá na turma tal tem o aluno tal...que precisa pensar sobre. Não! Isso, né, chegou na área, cada um no seu quadradinho. ” (MARIA RITA)

“Já tive aluno de inclusão nas séries iniciais e agora nas séries finais eu acho que é mais complicado, quando a gente entra só no teu momento ali, tu não tá o tempo todo com aluno como nas séries iniciais, tu tá só naqueles teus períodos. Então é mais complicado. ” (BELALICE)

“É aquilo que eu já falei em outros encontros essa questão da organização por períodos tudo na sua caixinha isso também dificulta a continuidade porque temos pouco tempo por semana com cada turma. E aí fica nessas de abre gaveta fecha a gaveta”
(JOANNA)

Tais excertos apontam para uma questão muito pertinente: o currículo pautado numa organização disciplinar. Nesse sentido, tal dispositivo pode ser concebido como uma estratégia biopolítica, pautado nas relações de saber e de poder, evidenciando a regulamentação, a normalização e a normatização como elementos-chave nas sociedades disciplinares. Sendo assim, o currículo pode ser entendido como um “dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e posições de aprendizagem, pois o currículo é pensado e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que constituem e que são constituídos por ele” (LOPES, 2007, p.13).

Dito isso, entendo ser legítima essa preocupação das professoras que se referem ao modo de organização curricular que, por vezes, fragmenta o ensino. Todavia, não tenho a pretensão utópica de abandonar esse modelo institucional escolar. O que busco, é problematizar de que modo é possível romper com esse modo de sistematização dos saberes compartimentados. Antes, é preciso entender que “[...] a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (GALLO, 2000, p. 23).

Essa articulação entre saber e poder implica em um dispositivo de controle, onde conhecer é dominar. “Por sua vez, a educação sempre esteve também

permeada pelos mecanismos de controle. E a disciplinarização possibilita esse controle sobre o aprendizado (o quê, quando, quanto e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno” (GALLO, 2000, p. 24). Essa lógica disciplinar que permeia os espaços escolares está diretamente relacionada com as relações de poder que aí se estabelecem.

De que modo é possível considerar o ensino para além dessa disciplinarização? Como romper com esse processo histórico de fragmentação do saber? Existe um espaço para inclusão nessa organização disciplinar do conhecimento? Com essas ponderações, evidencio que há um desafio e tanto para o trabalho docente. Com vistas a minimizar o peso que isso pode representar aos professores, busco amparo nos estudos de Silvio Gallo (2002) que propõe outra perspectiva de ensino, por meio de uma educação menor.

Com inspiração no conceito de literatura menor proposto por Deleuze e Guattari (1977), o autor supracitado se propõe a pensar outros modos de educação escolar, que ele denomina como educação menor. “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.” (GALLO, 2002, p.176). Desse modo, partindo de um pressuposto rizomático de ensino, toda conexão é possível e, portanto, heterogênea, onde a multiplicidade não pode ser reduzida. E, nesse viés, “o acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito entre elas.” (GALLO, 2000, p. 34).

Dito de outro modo, essa perspectiva de educação menor pode ser entendida como um modo de romper com o padrão instituído de um modelo escolar neoliberal que está pautado na padronização, na performatividade, na lógica da produtividade. Uma linha de fuga, que possibilita a desterritorialização dos processos educativos homogeneizantes. “O conceito da “educação menor” supõe, assim, experimentar outro modo de estar na sala de aula, na qual sujeitos assumem situações coletivas que lhes permitem produzir a possibilidade do novo” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 195). Para avançar nessa problematização, trago alguns excertos que me parecem pertinentes no que se refere à proposta de uma educação menor.

“As dificuldades são muitas, mas se nós não nos unirmos no coletivo de professores muito pouco nós vamos avançar. Então, eu acredito muito nessa ideia de coletivo de professores e, no nosso país, isso ainda é bem raro, bem difícil. Nós somos uma categoria profissional bem desunida.” (ATENA)

“Na área, principalmente que a gente precisa dessa coletividade. É ter continuidade. Não adianta, eles não vão aprender como na área a gente tem períodos, não é aquelas caixinhas. Então, de repente se tivesse uma coletividade dos professores.” (JOANNA)

“A gente vai ter que se unir mais, se organizar melhor, buscar mais grupos, pequenos grupos. Daqui a pouco esse pequeno grupo junto com outro de outra escola e vai fomentando esse trabalho. Eu acho que a pesquisa é uma forma de constituir esses grupos.” (ATENA)

Segundo Silvio Gallo (2002), a proposição de uma educação menor para constituir outros modos de pensar a escola tem como base três características: a desterritorialização dos processos educativos, a ramificação política, o valor coletivo.

Elas implicam em desterritorializações, em mudanças, às vezes radicais e perturbadoras da ordem disciplinar instituída. Podem não transformar todo um sistema, mas mudam radicalmente o local em que acontecem e as pessoas com ela envolvidas, docentes e estudantes, além dos demais implicados. Daí seu valor coletivo e sua ramificação política, pois aquilo que ali acontece chama a atenção de outros e pode proliferar. (GALLO; MONTEIRO, 2020, p.196).

Diante disso, percebo que é no trabalho diário do professor que sua resistência se constitui. O modo como desenvolve suas aulas, sua preocupação com questões que estão para além dos conteúdos predeterminados e da padronização burocrática. “Assim, uma docência menor pode, ao diferir dos modelos, produzir outros modos de uma vida docente” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 6). As relações que se estabelecem no cotidiano da escola. E é aí que se torna possível pensar em uma educação menor, que rompe com a ordem disciplinar, que propõe experiências singulares. Nessa direção, está a potência dos encontros docentes que instigam ações menores na educação, mas não individualistas e solitárias, ações de valor coletivo que vão proliferar. “Na educação menor, não há a possibilidade de atos

solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2002, p.176).

Então, o que foi pensado e discutido nos encontros docentes vai ao encontro dessa concepção de educação menor como forma de escapar às formas de controle que se impõe à esfera educacional decorrentes de uma lógica neoliberal. Essa lógica da performatividade que, em grande parte, contribui para a exaustão docente. Digo isso porque sou da escola, digo isso porque os encontros docentes me mostraram isso. Mas também mostraram a necessidade de coletividade como um modo de resistir. “ Produzir pequenas mudanças no aqui e no agora da escola; dentro da própria escola, inventar e produzir escolas outras, investindo em práticas e ações transformadoras” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p.197).

“Então acho que esses momentos assim de troca, de fortalecimento, eles são fundamentais, e cada vez a gente vai ter que ter mais na escola. ” (ATENA)

“Olha isso aqui, isso aqui é potência, tu ter o olhar da História, tu ter o olhar da Linguagens, ter o olhar da Biologia pra pensar a inclusão. Eu acho que é isso, é aproveitar os diferentes olhares. ” (ATENA)

Os excertos acima destacam a necessidade desse diálogo entre as diferentes áreas para além de um paradigma arbóreo de ensino. Principalmente no que se refere à inclusão escolar. A escola como um espaço democrático necessita dessa possibilidade de desterritorialização para que se consiga um modo múltiplo e singular de ensino. Desterritorializar. Romper. Resistir. Fugir. “A fuga é criadora de possibilidades, de invenção de outros modos de ser docente, distantes da política de representação que institui uma identidade fixa e impõe o kit do dever ser de determinada forma” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 5).

Mas, como isso é possível? De que modo a docência vai do cansaço à resistência? Como resistir às amarras que enfraquecem o desejo de viver o ensino? Como romper com a lógica da produtividade que adentra e sufoca o trabalho docente? De que modo os encontros docentes podem superar o modo individualista e solitário de ser professor?

“Assim, não há um modo de fazer uma docência menor. Contudo, nenhuma docência se tornará menor se não duvidar das verdades instituídas, tensionando

limites e rompendo com as linearidades que interpelam a vida docente a cada dia.” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 7). Nesse sentido, ainda é preciso seguir problematizando, refletindo e perspectivando possibilidades de uma docência para além dos determinismos. Então, busco pistas nas palavras das professoras que apontem caminhos possíveis:

“A gente está aqui pensando, mas isso não tem uma continuidade, que é o que a gente sente que muitas vezes faz falta no nosso contexto escolar, na nossa sala de aula, entre os colegas. Fica todo mundo apagando incêndio, cada um na sua sala e essa continuidade de diálogo, conversa, isso deveria se estabelecer na escola, ter momentos pra isso. ” (MARIA RITA)

“Seria muito bom a continuação dos encontros para troca de ideias e saber que não estamos sozinhos. ” (GRETA)

“No começo julgava que minhas dúvidas e angústias fossem só minhas, porém conforme conversávamos percebi que eram dúvidas coletivas. Que foram se tornando pouco a pouco mais leves devido às trocas de experiências que nos foram proporcionadas nesses encontros. ” (BELALICE)

“Com certeza me deixou mais confiante para seguir essa tarefa de fazer um planejamento que vou atingir a turma como um todo, não mais atividades distintas e específicas. ” (JOANNA)

“Sabe que ouvindo falar e depois de tudo que a gente já conversou nos encontros, eu até me sinto mais aliviada porque entre erros e acertos a gente tá tentando fazer o melhor. E eu acho que esse é o caminho. Não vai dar sempre certo, não vai ser sempre como a gente quer, como a gente planeja. Mas a questão é tentar, eu acho que a gente enxergar o que é possível fazer. (JOANNA)

“Eu ia comentar, eu acho que o meu sentimento agora é de alívio. Porque quando eu cheguei lá no primeiro encontro eu tava muito angustiada justamente porque eu não sabia como fazer, o que fazer com esses meus alunos, principalmente os alunos inclusão. Mas eu vi que é no cotidiano da escola, no meu dia a dia de sala de aula que eu vou encontrando essas respostas. ” (BELALICE)

Olho para esses excertos e me remeto ao diálogo estabelecido entre Hattge e Schwertner (2020) quando versam sobre o discurso docente de nunca estar preparado, numa busca constante de respostas para as questões que atravessam o

contexto escolar. Essa necessidade de ter a solução ideal e estar prontos para qualquer situação, muitas vezes, deixa os professores angustiados, e isso foi perceptível nos encontros que realizei e se evidencia em algumas falas.

Esse sentimento de angústia e impotência, em que as professoras indicam “não saber como fazer e o que fazer com os alunos” evidenciam esse processo de culpabilização e de responsabilização docente. “Tais sentimentos colocam o professor em uma posição de dívida constante diante das ações que precisam ser tomadas para garantir a efetivação da proposta inclusiva. Ele torna-se um sujeito endividado”. (LOCKMANN, 2019, p.188).

Essa subjetividade docente responsabilizada e endividada como denomina a autora vem se produzindo a partir dos discursos que ampliam a responsabilização dos professores sobre o sucesso da proposta inclusiva. “Se, por um lado, a partir das suas próprias narrativas, o professor opera um governo ético sobre si mesmo, por outro a dimensão política se manifesta quando ele é acionado como instrumento de governo para agir sobre a conduta dos outros” (LOCKMANN, 2019, p. 187). Daí a necessidade do professor se colocar como um exemplo a ser seguido.

Nessa intenção de atingir a todos os sujeitos, numa perspectiva de inclusão idealizada, acolhedora, onde dar conta de tudo a todo o tempo é o que impera. “Quantos são os mecanismos ou dispositivos de que a docência dispõe, os quais se atravessam enquanto práticas de conduzir a conduta do outro e de si próprio.” (MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014, p. 4). E, sigo indagando: De que modo é possível romper com essa lógica do endividamento decorrente da racionalidade neoliberal? O que pode a docência além da responsabilidade pelo sucesso da proposta inclusiva? E, então, estamos preparados?

Entretanto, entendo que “[...] não estar preparado não significa que eu vou pra sala de aula de qualquer forma, sem ter estudado, sem ter lido, sem ter planejado”. (HATTGE; SCHWERTNER, 2020, p. 37). Nesse sentido, a organização do trabalho docente exige preparo, estudo, planejamento, conhecimento e, ainda, um repertório das vivências que se constituem ao longo do tempo. Todavia, não há como querer uma solução pronta para as situações que insurgem no contexto da sala de aula, elas são das relações, da vida, do que acontece no cotidiano. “Trata-se, assim, daquilo que não se pode explicar, mas que movimenta e fissa de tal modo, que a vida, a aula, o currículo, deixam de ser os mesmos, sem que, tampouco, se saiba como e quando foram modificados” (MUNHOZ; OLEGÁRIO; FREITAS, 2020, p. 6).

As professoras mostram que momentos coletivos de estudo podem ser muito potentes para superar a docência solitária e o discurso do despreparo. Buscar modos outros de experienciar a docência. Modos que se fazem no encontro com o outro. Nos espaços de escuta. Nos momentos de diálogo e estudo. Nesse sentido, “considero a docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias” (CORAZZA, 2021, p. 5).

Nesse viés, entendo que o empoderamento docente pode ser entendido como um modo de resistência diário, nas relações cotidianas, nas práticas de ensino. Por isso, não tive a pretensão de propor uma formação docente, dessas que apontam caminhos e direções, como forma de conduzir as práticas pedagógicas. Mas pensar coletivamente formas de fortalecer a tarefa docente através de uma prática autoral, inventiva, criadora. Que busca brechas nos padrões instituídos, que se desenvolve diariamente nas relações com o outro.

É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, nesse gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar. (CORAZZA, 2005, p. 8).

Para isso, estar junto com o outro, pensar coletivamente, partilhar vivências e modos de experienciar a docência, podem ser fundamentais para a constituição de um trabalho potente. “De fato, nada está dado na docência. Talvez se trate mesmo de uma experiência em gestos que nos permite abandonar o que somos para nos tornarmos outro” (MUNHOZ, 2022, p. 2). É um exercício constante de revitalização. (Re) pensar. (Re) criar. (Re) inventar. Para resistir. “É nesse sentido que resistir é colocar-se em exercício de suspeita frente ao que está dado, ao que já foi pensado, ao que insiste em perdurar como verdade na docência” (MUNHOZ, 2022, p. 5).

Portanto, o empoderamento docente está na força vital do seu próprio trabalho. E isso precisa ser resgatado constantemente para o fortalecimento da sua prática. Uma das possibilidades para esse movimento está na potência do coletivo. Por isso, a necessidade de seguir pensando junto, partilhando e produzindo conhecimentos, pois quem melhor que nós, professores, para dialogar sobre docência?

Uma das poucas coisas que aprendi, até hoje, é que se a vida continua em movimento, após o fim de nossas histórias, as redes que nos enlaçam e nos levam a produzir podem ter ganho tração antes delas. Talvez, tudo o que construímos na vida de professores seja feito não apenas de letras ou de frases ou de tinta, mas da matéria torta que nem sabíamos que existia dentro de nós. Tudo que vai caber numa lápide lascada ou quebrada, como inscrição desgastada pelo tempo, abalada por raízes de árvores e devorada por ervas daninhas. E pode ser este o melhor lugar de inscrição que nos toca na existência: destinado a virar fuligem. Prudente seria se mandássemos mandar gravar o seguinte epitáfio coletivo: *É sinistro como executamos crueldades contra a nossa própria docência.* (CORAZZA, 2022, p. 25)

CARTA DE DESPEDIDA

*São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida¹⁸*

Retomo este estilo de escrita neste momento porque sinto que assim é possível transcrever melhor os sentimentos que reverberam em mim. Despedir-se nem sempre é uma tarefa fácil. É o anúncio de um ciclo que se encerra, de um momento que já não é mais, de um encontro que acabou. Mas o que ficou? O que ainda é possível dizer?

Todo o percurso desenvolvido mobilizou em mim modos de existência que se entrecruzaram e se constituíram num emaranhado de relações. Ora como professora, ora como pesquisadora. E o que resultou disso? O encontro com o outro carrega em si uma energia vital que pulsa, que mobiliza, que instiga. E nesse sentido, vejo a riqueza dos encontros docentes como proposta de pesquisa em que a produção do conhecimento se desenvolveu coletivamente.

Penso que essa proposta dos encontros docentes surgiu da minha necessidade de fortalecimento, de encorajamento e de resistência para seguir na tarefa docente. Sendo assim, esses encontros foram fundamentais para a superação dessa concep-

¹⁸ Trecho da Música Encontros e Despedidas (Composição: Milton Nascimento / Fernando Brant).

ção de docência solitária que, muitas vezes, me acompanhou. O que parecia utópico, se realizou. Momentos coletivos, de partilha, de diálogo, de aprendizagem.

Professora de História, professora de Ciências, professora de Português, pedagogas, pensando juntas possibilidades para o ensino numa perspectiva inclusiva e inventiva. O que esse exercício coletivo possibilitou? A percepção de que o empoderamento docente se constitui com a partilha de vivências, com a discussão de questões que são compartilhadas por todas e, daí a constatação que fortalece, não estamos sozinhas.

Nos encontros docentes foram vislumbradas algumas possibilidades para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva. Entre elas: a necessidade de superar esse paradigma da inclusão pelo viés da demarcação das diferenças; estratégias pedagógicas inspiradas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem como alternativa para o ensino inclusivo para além das adaptações curriculares; o diálogo e o espaço coletivo de professores como forma de fortalecimento das práticas e empoderamento docente; o posicionamento autoral do professor para desenvolver um trabalho numa perspectiva inventiva e criadora para além da padronização curricular; também, o espaço de escuta para os professores ainda é muito necessário.

Nesse sentido, foi possível constatar que grupos de estudo, espaço de diálogo, momentos coletivos de partilha de vivências são fundamentais para que haja o empoderamento docente e, conseqüentemente, se desenvolva uma docência fortalecida e autoral de sua prática. Ficou evidente a necessidade da organização de grupos de estudo entre os docentes para seguir mobilizando o pensamento não só sobre as questões relacionadas à inclusão, mas tantas outras que atravessam o contexto escolar.

Portanto, a docência se constitui nas relações. Nas relações com o outro, nas relações consigo, nas relações com o mundo. Nesse sentido, entendo que não sou a mesma professora que iniciou esse percurso de pesquisa. Não sou a mesma pessoa, nem a mesma pesquisadora. Os encontros que tive com os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, os encontros que tive com os mais diversos autores, os encontros que tive com a minha orientadora, os encontros que tive com as minhas colegas e os encontros diários com os meus alunos, despertaram em mim outros modos de existir na docência.

Outras perspectivas para inclusão, outros modos de ensino, outros modos de estar com o outro. Outros modos de existir, de pesquisar, de estar na escola. Por isso, destaco a importância dos encontros, como um exercício coletivo de pensamento e de produção do conhecimento. Assim, percebo a potência de pesquisar junto com a escola. Não apenas falar da escola e daqueles que a constituem. Estar junto, ser protagonista do processo de pesquisa, dar voz e vez para quem vive o cotidiano escolar. Penso que cada vez mais esse espaço de escuta e de diálogo precisa ser fortalecido na escola.

Então, quais podem ser as contribuições dos encontros docentes para o ensino inclusivo na perspectiva de uma docência inventiva nos anos finais do ensino fundamental? Sem a pretensão de trazer uma resposta definitiva aqui, trago algumas das minhas concepções do âmbito profissional, enquanto professora e, do âmbito acadêmico, enquanto pesquisadora.

Eu, enquanto professora, digo da importância desse espaço de escuta e de diálogo que os encontros proporcionaram. Que esses momentos foram e são necessários para organização de grupos de estudo, ainda tão raros no contexto escolar. Que ainda é preciso seguir estudando e problematizando as questões relacionadas à inclusão. Nesse sentido, destaco que o DUA tomou novo sentido nesse percurso investigativo. Mais do que um modo de acessibilidade de todos ao currículo pode ser visto como inspiração na elaboração de estratégias inclusivas de ensino.

E, ainda, grupos de estudos são fundamentais para o fortalecimento do coletivo e, conseqüentemente, para a constituição de uma docência protagonista e autoral. E, não obstante, saliento que mais do que formação, precisamos de encontro, partilha, diálogo. Por isso, reforço a necessidade de organizar esses espaços na escola, promovendo o engajamento de todos os professores. Ainda há muito o que estudar, refletir e buscar para promover um ensino de qualidade a todos.

Enquanto pesquisadora, saliento a importância de viver a pesquisa. Vivi, senti, dialoguei, aprendi. Aprendi que ainda há muito para estudar e problematizar sobre o ensino inclusivo. Que ainda é preciso fomentar e refletir sobre as questões curriculares. Que as discussões sobre inclusão precisam ser fomentadas nos espaços escolares. Que os momentos coletivos são cada vez mais necessários no âmbito educacional. Que o diálogo pode ser uma das melhores maneiras de produzir conhecimento. Que ainda é necessário resgatar o protagonismo e fortalecer o

empoderamento docente. E que uma docência inventiva se constitui nos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Me despeço por aqui, dizendo da alegria de estar concluindo mais uma etapa da minha vida acadêmica e do desejo de seguir pensando sobre as questões que perpassam o ambiente escolar. Afinal, é neste lugar que estou, que sinto, que vivo minha docência diariamente.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.169-184.

ACORSI, Roberta. A escola como espaço “ideal” para inclusão. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Org.) **Inclusão escolar**: um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora da Univates, 2020. p. 22-28.

AGOSTINI, A. J. A.; COSTA-RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem . **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 488-507, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira. **Desenho universal e tecnologia assistiva**: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum. 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha. SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Revista Interterritórios**, Recife, v. 6, n. 11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/247750>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217423. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Carol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021.

BOCK, Geisa L. K.; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324682962_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_a_Producao_Cientifica_no_Periodo_de_2011_a_2016. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Política e resultados 1995-2002: educação especial**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=2100&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=44&pagina=43&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=1&colunaOrdenar=null&ordem=null. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CAETANO, Danilo Borges. **Estratégias e mediações para o ensino de geometria plana à luz do desenho universal pedagógico na perspectiva da educação matemática inclusiva**. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Governo da infância e ontologia política do devir deficiente: implicações para a educação**. Disponível em: https://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR377.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Z. G. F. Currículos multiterritoriais por uma “nova terra”. **Linha Mestra**, [S.l.], n. 35, p. 40-45, 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/26>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra. Vida de professora. [S.l.]: Ed. Unijuí, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 21 out. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: Doisa, 2013. 228 p.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, p. 105-122, 2015.

CORAZZA, SANDRA. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>. Acesso em: 20 out. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. DOCÊNCIA, CURRÍCULO, DIDÁTICA, AULA: fantástico arquivo político da diferença. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 3-11, out. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kZHMS9MfhZR3GRgrqqjFBXN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 63, p. 191-205, dez. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53637>. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, Elisangela Luz. **Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências**: estratégias para o estudo do sistema digestório. 2018. 343f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2018.

COSTA, Glaucia Dias da. **Mãos de mestre: uma conversa com Jorge Larrosa**. In: LARROSA, Jorge, RECHIA, Karen Christine, CUBAS, Caroline Jaques. Elogio do professor. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

COSTA-RENDERS, E. C.; AMARAL, M. S. S.; OLIVEIRA, F. S. P. Desenho universal para aprendizagem: um percurso investigativo sobre a educação inclusiva. **Revista Intersaberes**, São Paulo, v. 15, n. 34, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1743>. Acesso em: 6 nov. 2021.

COSTA-RENDERS, Elizabete C.; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia M. Design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e229690, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Editora Paz e Terra, 2009.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Tradução de E. A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DICIO. **Dicionário on line**. Disponível em: <https://3a2f2fwww.dicio.com.br2faurelio2f/RK=2/RS=VOz0N4mKWxv.j6YotMDpUp6Rp.A> . Acesso em: 20 out. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Márcia Valéria Rodrigues. **Anatome: ensino e aprendizagem de anatomia modelados para todos**. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Informática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FERREIRA, Wendy Brazão. O conceito de Diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n.17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FISCHER, D. V.; LOPONTE, L. G. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar?. **Educação, [S. l.]**, v. 45, n. 1, p. e19/ 1–21, 2020. DOI: 10.5902/1984644435041. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35041>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANGELA, Rita de Cássia P. Transmutações: do direito à educação ao direito à aprendizagem, ou dos direitos em disputa. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia T.; NOVAES, Luiz Carlos (org.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2021.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, TDAH, escola.** Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009

FRÖHLICH, Raquel; POLONIO, Denise Fabiane. Redes de apoio e inclusão escolar: articulações necessárias. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Org.) **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente.** Lajeado: Editora da Univates, 2020. p. 29-36.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O sentido da escola.** Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

GALLO, Silvio. Em torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade.** 27(2):169-178. jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25926/15194>. Acesso em 10 out 2022.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. 6 a 8 fev. 2012. **Anais [...].** Florianópolis: UFSC/Secretaria de Educação, 2012. 10p. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

GALLO, Silvio. **Currículo (entre) imagens e saberes.** Santa Maria: UFSM/Unisinós, 2007. Disponível em: www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

GALLO, Sílvio. Mínimo múltiplo comum. *In*: RIBETTO, Anelice (Org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014. p. 30-45.

GALLO, Silvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.

GALLO, Silvio. D. de; MONTEIRO, A. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. **REMATEC**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/147>. Acesso em: 20 out. 2022.

GAVA, Fabiana Golveia; ROCHA, Milena Trude L. G.; GARCIA, Vanessa Ferreira. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 73-80, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HATTGE, Morgana Domênica et al. Sobre infâncias medicalizadas e a produção de marcas para a diferença na escola. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Org.) **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente**. Lajeado: Editora da Univates, 2020. p. 14-21.

HANDKE, Peter; MOREY, Miguel. Começar/Repetir um curso. *In*: LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, 523 p.

LAPONTE, Luciana Gruppelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 12, 2013.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João(ed) , 2019, 532 p.

KLEIN, Rejane Ramos. Uma agenda para o debate sobre a escola inclusiva. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.) **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 263.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.) **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane M. (Orgs.) **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas**. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2019.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar, currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LÓPEZ, Maximiliano; SIMONS, Maarten; Jan, MASSCHELEIN. **Skholé e igualdade**. *In*: LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. 1 ed: Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MIOLA, A.; PEREIRA, P. Movimentos de Colaboração Metodologia da Pesquisa Colaborativa. **Com a Palavra, O Professor**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 6, p. 57-84, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23864/cpp.v3i2.267>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F. O que pode uma docência menor?. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 59–66, 2014. DOI: 10.18764/2178-2229.v21.n1.p.59-66. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2833>. Acesso em: 30 out. 2022.

MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane. Base Nacional Comum Curricular: tensionamentos, invenção e transcrição. In: SILVA, Fabiany de Cássia T.; FILHA, Constantina Xavier (org.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

MUNHOZ, A. V.; OLEGÁRIO, F.; FREITAS, F. N. Aula, pensamento e criação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 404–414, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p404-414. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8939>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um Modo de Existir na Docência. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01>. Acesso em: 10 out. 2022.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. 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.

OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. Entre raízes e radículas. O que se passa no currículo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v8i3.27460. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.356363>. Acesso em: 29 jul. 2022.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery M. de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 284-295.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELA, Rita de Cássia P. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: SILVA, Fabiany de Cássia T.; FILHA, Constantina Xavier (org.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

PACHECO, Débora Pimentel. **O Ensino de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem**: possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos. 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Biopolítica, deficiência, educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. Editora Unesp, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 587-604, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 43-55.

PAULINO, Vanessa Cristina. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 2006f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro, Espectros e herança: operando com a desconstrução na BNCC. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia T.; NOVAES, Luiz Carlos (org.) **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2021.

PIRES, Sabrina dos Santos. **Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental**. 2020.189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.189 f.

PLETSCH Márcia D.; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luís Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, São Paulo, v. 14, n. 35, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 6 nov. 2021.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

PRAIS, Jacqueline L. de Souza; ROSA, Hallison Fernando; VITALIANO, Célia Regina. Planejamento docente na perspectiva inclusiva: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. *In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL*, 17. 6 a 8 nov. 2017. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2017. p. 768-783. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais-eventos-anteriores/2017/sumario-anais-2017.php>. Acesso em: 6 nov. 2021.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. 2016. 430f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. *In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.) Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 6 nov. 2021.

RODRIGUES, Jaconias Dias. **Aprendizagem inventiva nos currículos escolares**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in) governabilidade da diferença. *In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.13-31.

ROQUEJANI, Ticiania Couto. **O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental: anos finais**. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

SANTOS, Cláudia Aparecida. Notas sobre processos de criação em currículos: por uma Educação “PORVIR”. **Educação em Revista**, v. 22, n. 2, p. 133-150, 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. e2016289, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 mai. 2021

SEBASTÍAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SIMONS, Maarten; Jan, MASSCHELEIN. **Em defesa da escola**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

SIMONS, Maarten; Jan, MASSCHELEIN. **Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica**. In: LARROSA, Jorge. Elogio da Escola. 1ed: Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

SILVA JUNIOR, Edson Mendes da; SEFFNER, Fernando. Entre duas culturas e dois modelos nos espaços escolares: diálogos sobre a deficiência. **REVES-Revista Relações Sociais**. Viçosa-MG. Vol. 4, n. 1 (2021), p. 1-18, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Christianne Thatiana R. de; MENDES, Eniceia G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 02, p. 279-292, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318280670_Revisao_Sistematica_das_Pesquisas_Colaborativas_em_Educacao_Especial_na_Perspectiva_da_Inclusao_Escolar_no_Brasil. Acesso em: 11 nov. 2021.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de. **Desenho Universal para a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Regina Maria; TEBET, Gabriela Guarnieri de C. Diversidade, diferença e mal-estar: ensaio para novos modos de pensar o ato educativo. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 107-122, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/77080>. Acesso em: 22 dez. 2021.

STRAPPAZZON, André Luiz; MAHEIRIE, Katia. “Bons encontros” como composições: experiências em um contexto comunitário. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 68, n. 2, p. 114-127, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 9 nov. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo J da. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10, 2012. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Foucault, filosofia e política**: Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-50.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul. /dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo J. da. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 16–35, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9691. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>. Acesso em: 30 set. 2022.

ZANOTELLI Alissara; MUNHOZ Angélica Vier. A invenção como possibilidade para uma formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 11, v. 11, n. 21, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1037/375>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: Potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 20 mai. 2021.

APÊNDICE A – Carta-Convite**CARTA- CONVITE**

São Sebastião do Caí, março de 2022.

Estimado (a) Colega

Quando comecei a escrever esta carta, um misto de sentimentos tomou conta de mim. Me dei conta de que é mais ou menos isso o que acontece quando dispensamos nosso tempo no planejamento das aulas. Quantos sentimento e expectativas surgem em cada momento, em cada turma, em cada aluno. Percebi que nos afetamos diariamente com nossa docência. Por isso, comecei a me questionar:

O que mobiliza nossa ação docente? Quais são os sentidos que perpassam pela nossa sala de aula e nos fazem seguir adiante na tarefa de ensinar?

Que bom seria se todas as respostas que procuramos estivessem nos livros. Mas, como sabemos, não existe receita para fazer docência. Esse é um processo contínuo, um caminho repleto de percalços e descobertas, que se faz diariamente. Não há limites para ensinar e aprender.

Por isso, cada ano é mais uma etapa a ser trilhada. Novas rotas para um destino incerto. Todavia, é importante lembrar que, conforme o ditado popular “sozinhos podemos ir mais rápido, mas juntos chegaremos mais longe”. Com a pandemia da Covid-19 fomos afastados do ambiente escolar. Agora de volta à sala de aula, precisamos retomar e estreitar vínculos, encurtar distâncias, conhecer nossos alunos, compartilhar conhecimentos, possibilitar novas experiências e acima de tudo, olhar para as diferenças que constituem nossa sala de aula.

Com certeza, ensinar não é tarefa fácil, principalmente quando temos alunos com tantas singularidades e múltiplos modos de aprender. Eis o nosso desafio: perceber essa potência de vida que existe em nossas salas, diversas competências e habilidades que estão além do descrito nos documentos normativos. Você já parou para pensar que não podemos controlar o processo de aprendizagem, esperando que todos aprendam da mesma forma? “Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo” (GALLO, 2014).

Por isso, entendo que os momentos de reflexão sobre a nossa docência são constantes em nossa rotina. O que fazer para ensinar a todos e a cada um? Quais ações podem contribuir para um ensino inclusivo? Como constituir uma ação docente inventiva para além dos parâmetros curriculares preestabelecidos? Isso é possível? Penso que esse é um exercício que fazemos constantemente. Porém, muitas vezes, de forma solitária. Por isso, ter esse momento coletivo e estar contigo para pensarmos juntos é o que mobiliza essa ação formativa.

Vamos pensar juntos sobre isso? Então, já ouviram falar sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem DUA? Sabem do que se trata? Já pensaram sobre uma aprendizagem para além da reconhecimento? Nas suas atividades docentes, consideraram a multiplicidade que perpassa os processos educativos?

Gostaria de contar com a parceria e participação de vocês em uma Ação Didática Formativa que pretendo desenvolver exclusivamente com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de São Sebastião do Caí. Essa será uma oportunidade única para um exercício coletivo de reflexão sobre o ensino inclusivo.

Te convido a participar comigo desses momentos formativos que terão como tema **“O ensino inclusivo e a constituição de uma Docência Inventiva a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ”**, possibilitando a troca de experiências e contribuições para uma (re) invenção da docência. Contaremos com atividades presenciais e remotas, com certificação de 20h.

Em breve, será disponibilizado o link para as inscrições.

Para mais detalhes, segue meu e-mail: josifrosa@hotmail.com

Me despeço por aqui, desejando que você esteja comigo nesta jornada de estudos e debate, acreditando que novos horizontes surgirão para inspirar e incentivar nossa ação docente. Que sejamos capazes de resistir diante das atribulações e de nos reinventar sempre que necessário.

Cordialmente, Josiane Freitas da Rosa.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa provisoriamente intitulada **AÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E DUA: ALQUIMIA PARA UMA DOCÊNCIA INVENTIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** desenvolvida por Josiane Freitas da Rosa, discente de Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Professora Dra. Morgana Domênica Hattge.

O objetivo central do estudo é: analisar de que modo uma ação formativa com professores dos anos finais do Ensino Fundamental pode contribuir para o ensino inclusivo e a constituição de uma docência inventiva a partir dos princípios do DUA.

É importante destacar que sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Além disso, serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. Dessa forma, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

“O seu envolvimento nessa pesquisa consistirá em participar de uma ação formativa, com momentos presenciais e remotos, executando as atividades propostas, como leituras, reflexões orais e escritas, elaboração de atividades didáticas.

Tempo de duração da ação formativa

“O tempo de duração da ação formativa será de 20h, organizadas em quatro encontros presenciais, com duração de 2h cada um e atividades remotas que complementam a carga horária.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

“As atividades desenvolvidas serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador”.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Previsão de riscos ou desconfortos

Essa pesquisa, pode trazer algum desconforto em determinados momentos de reflexão acerca do debate dos temas/assuntos propostos. Em caso de qualquer situação incômoda não hesite em contatar a pesquisadora, que dará o suporte necessário.

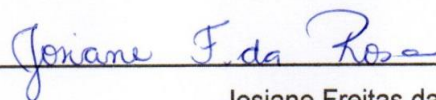
Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

“Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação”.

A pesquisa respeita os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contato da pesquisadora: josifrosa@hotmail.com

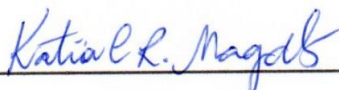
Contato da orientadora: mdhattge@univates.br



Josiane Freitas da Rosa

São Sebastião do Caí, 12 abril de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.



(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: Katia Cristine Ribeiro Magalhães

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Previsão de riscos ou desconfortos

Essa pesquisa, pode trazer algum desconforto em determinados momentos de reflexão acerca do debate dos temas/assuntos propostos. Em caso de qualquer situação incômoda não hesite em contatar a pesquisadora, que dará o suporte necessário.

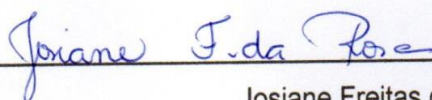
Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

“Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação”.

A pesquisa respeita os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contato da pesquisadora: josifrosa@hotmail.com

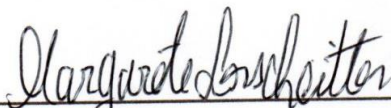
Contato da orientadora: mdhattge@univates.br



Josiane Freitas da Rosa

São Sebastião do Caí, 12 abril de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.



(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: Margarete Lorscheitter

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Previsão de riscos ou desconfortos

Essa pesquisa, pode trazer algum desconforto em determinados momentos de reflexão acerca do debate dos temas/assuntos propostos. Em caso de qualquer situação incômoda não hesite em contatar a pesquisadora, que dará o suporte necessário.

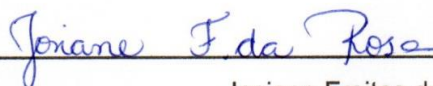
Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

“Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação”.

A pesquisa respeita os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contato da pesquisadora: josifrosa@hotmail.com

Contato da orientadora: mdhattge@univates.br



Josiane Freitas da Rosa

São Sebastião do Caí, 12 abril de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.



(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: Carla Daiane da Silva Flach

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Previsão de riscos ou desconfortos

Essa pesquisa, pode trazer algum desconforto em determinados momentos de reflexão acerca do debate dos temas/assuntos propostos. Em caso de qualquer situação incômoda não hesite em contatar a pesquisadora, que dará o suporte necessário.

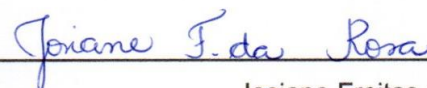
Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

“Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação”.

A pesquisa respeita os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contato da pesquisadora: josifrosa@hotmail.com

Contato da orientadora: mdhattge@univates.br



Josiane Freitas da Rosa

São Sebastião do Caí, 12 abril de 2022.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.



(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Sandra de Oliveira

APÊNDICE C – Carta de Anuência Institucional

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto

smectcai@gmail.com

Rua Marechal Floriano Peixoto, 426 Centro, CEP: 95760-000

São Sebastião do Cai – RS

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Aceito que a pesquisadora Josiane Freitas da Rosa pertencente ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates desenvolva sua pesquisa intitulada **ENSINO, INCLUSÃO E DUA: ALQUIMIA PARA UMA DOCÊNCIA INVENTIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a orientação da professora Dra. Morgana Domênica Hattgevinculada ao **Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEnsino)**. Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Sebastião do Cai, março de 2022.

Assinatura do responsável pela instituição

Cláudio Cristiano Liell

Secretário de Educação, Administração 2021/2024



UNIVATES

R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09