

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

Débora de Lourdes da Silva Sousa

**O *DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

**São Caetano do Sul
2022**

DÉBORA DE LOURDES DA SILVA SOUSA

**O *DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

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

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof^a Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sousa, Débora de Lourdes da Silva

O *Design* Universal para aprendizagem como possível abordagem para o ensino remoto emergencial. / Débora de Lourdes da Silva Sousa. – 2022. 164F.

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

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Educação Inclusiva. 3. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). 4. Ensino fundamental. I. Renders, Elizabete Cristina Costa. II. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Profa.
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

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

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof. Dr. Joaquim Melro de Jesus (Centro de Formação de Escolas António Sérgio)

Dedico este trabalho a toda minha FAMÍLIA que me apoiou e incentivou nessa jornada. Ao meu marido, aos meus filhos, Júlia e Guilherme, aos meus pais. Aos PROFESSORES que, assim como eu, acreditam numa educação para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de chegar até aqui!

À Nossa Senhora, aos Anjos e Santos, por intercederem por mim nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À minha família que esteve comigo desde o momento em que me decidi ingressar no mestrado. Aos meus pais, Neuza e Alexandre, que são meu maior exemplo de família, sempre me incentivaram e me ajudaram em vários momentos durante este percurso. Mais do que isso, me ensinaram que posso perder tudo, mas os conhecimentos acadêmicos ninguém pode me tirar e com eles posso ir aonde quiser.

Ao meu marido, Rodrigo, que aceitou embarcar neste sonho comigo, mesmo tendo as crianças bem pequenas. Agradeço pelas saídas com elas durante as aulas ou apresentações em seminários, congressos e orientações, pelo cuidado de higiene e alimentação que, muitas vezes, eu não pude acompanhar; por me ajudar e cuidar de mim também.

Aos meus filhos, Júlia e Guilherme, que, mesmo com pouquíssima idade, compreenderam, na maior parte do tempo, minhas ausências e, muitas vezes, me fortaleceram, mesmo sem saber que estavam me dando forças para não desanimar.

À minha sogra, Luiza, meu sogro, Manuel, à Carla, Bruna, Flávia, Emily e Tathiane que, muitas vezes, deixaram seus afazeres para cuidar das crianças enquanto eu estudava, vibraram com as minhas conquistas e preocuparam-se comigo.

À minha irmã, Danúbia, e meu cunhado, Júnior, que sempre me incentivaram com palavras animadoras.

Aos meus amigos que vibraram com as minhas conquistas neste percurso, incentivaram-me e fortaleceram-me com mensagens de carinho e amizade.

À professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders, por ter aceitado me orientar, compartilhando conhecimentos, contribuindo com sugestões e críticas que me fizeram amadurecer e crescer.

Ao professor Dr. Rodnei Pereira que aceitou participar da minha banca, mas que muito antes aceitou caminhar comigo sem que eu fosse sua orientanda ou aluna.

Sou grata por ter me ensinado tanto e por todas as nossas publicações que eternizaram este momento!

Ao professor Joaquim de Jesus Melro que aceitou participar da minha banca. Pelas grandes contribuições, reflexões e apontamentos no decorrer de sua fala.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que possibilitaram a leitura e reflexão de importantes textos, além de proporcionarem a minha participação em debates relevantes à educação que reverberaram positivamente na minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço de forma muito carinhosa à professora Ana Sílvia que, após a saída do professor Rodnei do programa, aceitou participar da minha banca de defesa.

Aos colegas e amigos do PPGE, mestrandos, parceiros de USCS, pelas conversas, trocas de ideias e trocas de mensagens em vários momentos desta caminhada.

Agradeço de forma especial à Juliana Borges que esteve comigo durante todo este percurso. Optamos por seguir de mãos dadas, as linhas de pesquisas foram diferentes, mas com a nossa experiência, amizade e cumplicidade conseguimos nos unir, publicamos, apresentamos, estudamos juntas até o final.

Agradeço à Salua, Camila e Isabella que são parceiras de sala e de orientação. Seguiram comigo durante o curso, compartilhando ideias, leituras, alegrias, tristezas e frustrações. Apoiamo-nos durante todo o tempo.

À Amanda e Marina, obrigada pela amizade, por me apoiarem, me incentivarem, me ajudarem a escrever os textos científicos contribuindo com minhas ideias e reflexões.

À Adriana Arroio e Valguenia Torres, alunas egressas do mestrado, que sempre se colocaram à disposição para me ajudar, por meio das trocas de ideias, materiais e reflexões.

Ao grupo de pesquisa ACESSI, por ter contribuído com o meu crescimento por meio das trocas de formações, ideias e conhecimentos.

À Evellym e a Rosângela, grandes amigas, que foram importantíssimas no processo de revisão do texto além de sempre me apoiarem com palavras carinhosas e encorajadoras.

À Secretária Municipal de Educação de Santo André por permitir que eu realizasse a minha pesquisa num momento tão atípico.

Às professoras participantes da minha pesquisa que doaram seu tempo, compartilharam seus conhecimentos, experiências e propuseram-se embarcar numa experiência completamente nova num momento nunca vivido na história.

À minha diretora, Vânia Lalli Tupan da Silva, por me incentivar, vibrar com as minhas conquistas, ser amiga e parceira durante estes dois anos.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma forma passaram por mim e deixaram suas contribuições para que este momento fosse eternizado.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a verdade.

(Paulo Freire, 1997, p. 32)

RESUMO

A Educação Inclusiva é um paradigma para o ensino dos tempos atuais e visa garantir o direito à educação a todos, conforme previsto na legislação brasileira. No entanto, este paradigma novamente foi desafiado no contexto do fechamento das escolas devido à pandemia da COVID-19 desde março de 2020. Neste cenário, esta pesquisa teve como pergunta investigativa: como a aplicação dos princípios do *Design Universal para a Aprendizagem (DUA)* pode contribuir para a qualificação do ensino remoto, de modo a garantir uma abordagem mais inclusiva? O objetivo geral foi verificar como a aplicação dos princípios do DUA pode contribuir para a participação de todos os estudantes nas atividades propostas no ensino remoto emergencial. A hipótese era que, ao reduzir as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, o DUA pode apoiar o professor regente no ensino para todos e cada um, também no ensino remoto emergencial. Metodologicamente, optou-se por combinar dois métodos: a pesquisa narrativa e a pesquisa de desenvolvimento, visando à construção do produto de pesquisa, juntamente com as professoras participantes da investigação. Os instrumentos de coleta foram: o diário de pesquisa da pesquisadora, as rodas de conversa e os textos narrativos das docentes. O campo de pesquisa foi uma escola da rede pública de Santo André e os sujeitos foram 5 professoras que atuam no ensino fundamental. A pesquisa fundamentou-se na legislação vigente e nos referenciais teóricos da Educação Inclusiva; Educação Especial; *Design Universal para Aprendizagem* e Ensino Remoto Emergencial. Como resultados, identificou-se que o aprofundamento dos estudos sobre os princípios do DUA e sua aplicação auxiliou na eliminação de barreiras de aprendizagem para a maior parte dos estudantes, mesmo no ensino remoto emergencial. Planejar a partir dos princípios do DUA contribuiu de maneira efetiva para garantir a melhoria e qualidade do ensino para estudantes com ou sem deficiência. Após a participação na pesquisa, o planejamento, antes fragmentado por deficiência, passou a garantir a universalização do ensino, a partir de múltiplos meios de representação dos conteúdos, com estratégias variadas. Desenvolveu-se, ainda, um produto educacional como resultado deste estudo, a saber, um plano de aula fundamentado no DUA, na forma de vídeo e de texto em PDF. Cumpre ainda informar que esta pesquisa fez parte do projeto regular N. 2017/20862-8, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Educação Inclusiva. Educação Especial. Desenho Universal para Aprendizagem. Formação de Professores.

ABSTRACT

Inclusive Education is a paradigm for teaching today and aims to guarantee the right to education for all, as provided for in Brazilian legislation. However, this paradigm was again challenged in the context of school closures due to the COVID-19 pandemic since March 2020. In this scenario, this research had as an investigative question: how can the application the principles of Universal Design for Learning (UDL) contribute to the qualification of remote learning in order to guarantee a more inclusive approach? The general objective was to verify how the application of the UDL principles could contribute to the participation of all students in the proposed activities in emergency remote education. The hypothesis was that, by reducing barriers in the teaching-learning process, the UDL could support the regent teacher in teaching each and every one, also in emergency remote teaching. Methodologically, it was decided to combine two methods: narrative research and development research aimed at building the research product together with the teachers participating in the investigation. The collection instruments were: the researcher's research diary, conversation circles and the teachers' narrative texts. The research field was a public school in Santo André and the subjects were 5 teachers who work in elementary school. The research was based on current legislation and theoretical references of Inclusive Education; Special education; Universal Design for Emergency Remote Learning and Teaching. As a result, it was identified that the deepening of studies on the principles of the UDL and its application contributed to the elimination of learning barriers for most students, even in emergency remote teaching. Planning from the UDL principles has effectively contributed to ensuring the improvement and quality of education for students with and without disabilities. After participating in the research, the planning, which was previously fragmented due to disability, started to guarantee the universalization of education, based on multiple means of representation of the contents, with varied strategies. An educational product was also developed as a result of this research, namely, a lesson plan based on the UDL in the form of video and text in PDF. It should also be noted that this research was part of the regular project N. 2017/20862-8, funded by Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Keywords: Emergency Remote Learning. Inclusive Education. Special Education. Universal Design for Learning. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A diferença entre ensino remoto emergencial e educação a distância....	68
Figura 2 – As redes neurais que favorecem a aprendizagem.....	100
Figura 3 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.....	104
Figura 4 – A escola pesquisada.....	115
Figura 5 – Etapas da pesquisa de campo.....	119
Figura 6 – Princípios do DUA	138
Figura 7 – Materiais usados para a representação dos conteúdos (jogos digitais)	139
Figura 8 – Orientações para a experiência e vídeo de apoio.....	140
Figura 9 – Devolutiva das atividades por meio de fotos e vídeos	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado das pesquisas correlatas.....	46
Quadro 2 – Pesquisas correlatas selecionadas	47
Quadro 3 – Políticas públicas para a educação inclusiva (continua).....	92
Quadro 4 – Tempo de docência dos participantes.....	116
Quadro 5 – Caracterização das professoras participantes.....	117
Quadro 6 – Plano de aula.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ACESSI	Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Agente de Inclusão Escolar
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
CAST	Center for Applied Special Technology
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
DRB	Design Based Research
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EAR	Estratégias de Aprendizagem Remota
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Professora do Atendimento Educacional Especializado
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PMESA	Plano Municipal de Educação de Santo André
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria de Educação

SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias digitais da Informação e Comunicação
TV	Televisão
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UDL	Universal Design for Learning
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para as crianças

SUMÁRIO

MEU BAÚ DE MEMÓRIAS	33
1 INTRODUÇÃO	43
2 O ADVENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	53
2.1 Ensino remoto emergencial (ERE), educação a distância (EAD) e ensino híbrido, há diferenças?	57
2.1.1 Educação a distância: algumas aproximações com o ensino remoto emergencial.....	60
2.1.2 Ensino remoto emergencial.....	64
2.1.3 O ensino híbrido	71
2.2 Os desafios dos professores e professoras no ensino remoto emergencial ..	79
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....	88
3.1 Políticas públicas para a educação inclusiva.....	89
3.2 O Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem justa e equitativa para atender a todos	95
3.3 Ensino remoto emergencial: aproximações com a educação especial na perspectiva inclusiva	97
3.4 Novos caminhos que garantem o êxito na aprendizagem escolar	99
3.5 A educação como direito de todos e não privilégio de alguns	102
4 O PERCURSO DA PESQUISA	108
4.1 Opção metodológica.....	108
4.2 Aspectos legais e éticos	111
4.3 Caracterização do campo de pesquisa	111
4.4 O ensino remoto na cidade de Santo André.....	112
4.4.1 Local de realização da pesquisa	114
4.5 Caracterização dos participantes de pesquisa	116
4.6 Instrumentos.....	119
5 UM CAMINHO PERCORRIDO ENTRE MUITOS OBSTÁCULOS E DIVERSAS POSSIBILIDADES	126
5.1 Percorrendo um caminho desconhecido	126
5.2 Qual caminho seguir? Uma escolha que pode fazer toda a diferença para qualificar a inclusão escolar	132
5.3 A rota está traçada, agora é seguir o percurso escolhido	135

5.3.1 O olhar das professoras após a aplicação do plano	141
6 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO DE APRENDIZAGEM.....	148
6.1 Da elaboração à construção do produto de aprendizagem.....	148
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	165
APÊNDICES	168

MEU BAÚ DE MEMÓRIAS

*[...] As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

(Memória, Carlos Drummond de Andrade)

Eu sou Débora de Lourdes da Silva Sousa, tenho 36 anos e sou nascida na cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo. Sou casada há doze anos com Rodrigo e tenho dois filhos, Júlia com cinco e Guilherme com três anos.

Meus pais são Neuza Pereira da Silva Sousa e José Alexandre de Sousa.

Minha mãe nasceu no estado do Pará e na vida adulta veio morar em São Paulo. Meu pai nasceu no estado da Paraíba e, aos dezoito anos, veio morar também em São Paulo. Estão casados há 37 anos.

Minha mãe, durante a infância, frequentou pouco a escola, estudou até a antiga 4ª série e ainda se recorda de suas primeiras professoras. Meu avô dizia que eles não precisavam estudar, apenas trabalhar para ajudar no sustento da família e, aos catorze anos, já no estado de São Paulo, minha mãe começou em seu primeiro emprego. Meu avô dizia que ela era inteligente porque era canhota, mas a necessidade da família era garantir o dinheiro ao final do mês. Após muitos anos, me lembro bem disso, eu já tinha por volta de treze anos e minha irmã por volta de 8, quando minha mãe resolveu voltar a estudar.

Na época, ela não quis voltar à EJA como modalidade presencial, optou por fazer eliminação de matérias por meio dos cursos do Telecurso 2000. Havia um polo próximo de casa e ela ia algumas vezes ao mês assistir às aulas por teleconferência. Em casa, ela assistia às aulas pela televisão, fazendo os exercícios nos cadernos de cada disciplina. Ao final de um tempo, ela fazia as provas que eliminavam as matérias e era classificada para os anos seguintes. Assim ela fez da 5ª série, hoje 6º ano, até o 3º grau, hoje chamado de Ensino Médio. Não quis se especializar e desde que voltou ao mercado de trabalho atua como merendeira escolar há dezoito anos como

funcionária pública na Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul. Sua meta foi cumprida tornando-se funcionária pública.

Meu pai morava quando criança no sertão da Paraíba, onde a terra é seca e o clima é semiárido. Ele sempre nos conta que estudou até a antiga 4ª série, em escolas de sítio, em que os estudos eram picadinhos e em armazéns. Nunca estudou um ano num espaço só. Lembra os nomes das professoras da sua infância com muito carinho. Desde muito pequeno já trabalhava na roça com meu avô e seus irmãos. Os estudos nunca foram prioridade, mas chegando a São Paulo, após muitos anos, resolveu retomá-los. Conseguiu um histórico para comprovar os estudos anteriores, porém, mesmo tendo o certificado, pediu para retornar à 3ª série e relembrar muitos conteúdos. Coursou da 5ª à 8ª série no SESI e o segundo grau no Colégio Ímpar. Aproveitou a oportunidade de estudos e trabalho, fez um curso técnico de Segurança do Trabalho e foi promovido na empresa em que trabalhava. Para completar os estudos, fez um curso de Gestão Ambiental. Hoje, está aposentado, mas ainda presta serviços para empresas privadas quando solicitado.

Para minha família, estudar é a essência para o sucesso social, econômico e cultural. A educação liberta e abre muitas portas. Transforma o sujeito em cidadão, capaz de lutar por seus direitos, oferecendo-lhe subsídios para o enfrentamento dos desafios ao longo de toda a vida.

Quando me formei no magistério, queria me casar, mas meu pai não deixou, disse que, enquanto não tivesse o ensino superior, não me casaria porque ele poderia morrer e eu poderia ficar sem nada nesta vida, mas que meus conhecimentos ninguém poderia tirar de mim. Esse seria o legado que ele deixaria para mim.

A minha história com a educação começou aos quatro anos quando entrei na antiga pré-escola. Lembro-me pouco dessa época, talvez pela idade. Tenho muitas recordações fotografadas e a toalhinha xadrez com meu nome bordado à mão pela minha mãe. Tenho ainda o meu primeiro caderno com vários traçados para desenvolver a coordenação motora e um quadro que dei ao meu pai no dia dos pais. Lembro-me de ir de perua para a escola e de como no começo isso me assustava um pouco, com o tio Zé, já falecido. Além da perua, lembro-me de não comer nada nas refeições, as professoras e merendeiras sempre relatavam a preocupação à minha mãe. Recordo-me com muita clareza, no último ano da pré-escola, quando tinha seis anos, do dia em que a professora Ana Lúcia levou pé-de-moleque para uma atividade e eu experimentei. Lembro-me também das entradas coletivas em que cantávamos

muitas músicas, adorava a da vaquinha. No ano de 1991, eu me lembro que fiquei muito chateada porque meus amigos da rua ingressaram na primeira série e eu não pude porque fazia aniversário no segundo semestre e, pela data de corte, precisei ficar mais um ano na pré-escola.

Em 1992, ingressei na 1ª. série numa escola estadual ao lado da minha casa. Minha professora era a Carmem, negra, simpática e muito tranquila. Não me lembro de como me alfabetizei, mas me lembro que não tive problemas para passar por este processo. Após alguns anos, ela retornou à escola em uma visita e pediu meu caderno para que ela tivesse o modelo. Hoje, essa é uma das maiores críticas que fazemos aos professores, passamos horas discutindo a importância de considerar os saberes dos alunos e seus interesses ao invés de se debruçar sobre modelos prontos e engessados. Porém, naquela época, ainda vivíamos num modelo tradicional de educação. Ninguém discutia dificuldades de aprendizagem e tão pouco levava em consideração a história de vida dos alunos.

Eu tinha muitos amigos e, inclusive, estudei com alguns desde a pré-escola até a 8ª série (atual 9º ano). Morávamos em bairros próximos, então éramos mesmo amigos de infância e escola.

A 2ª. série, lembro-me de ter sido conturbada, pois troquei de professora quatro vezes. Na 3ª. e 4ª. série estudei com a mesma professora, a qual acompanho até hoje nas redes sociais. Ela era muito brava, batia o apagador na lousa, tinha os escolhidos, mas era acolhedora, ao seu modo.

Desde bem pequena, sempre brinquei de escolinha com a minha mãe e as amigas da rua e a chegada da professora Silvia veio, apenas, reforçar o desejo de ser professora. Eu era uma das escolhidas, ela sempre me pedia para ajudá-la. Não era a escolhida número 1, eu era a número 2. Sempre levava o material dela à sala dos professores, mimeografava atividades, ajudava na sala. Isso fazia com que me sentisse professora.

Silvia era uma boa professora, mas como todas as demais, bem tradicional; lembro-me das chamadas orais das tabuadas. Não a recrimino, graças a isso aprendi todas as tabuadas desde cedo, porém não entendia o processo, após alguns anos consegui compreender. Isso não era muito discutido na época. Nos dois anos que estudei com a professora Silvia, tive muitas experiências bacanas como a ida, várias vezes, à biblioteca municipal para fazer trabalhos de geografia e história, as competições nas festas juninas para ganharmos o passeio ao SESC, a participação

nos eventos da escola, entre outros. Na 4ª série C havia alunos repetentes e que já haviam repetido outras vezes. Hoje, percebo que eram alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, mas naquela época, se não aprendia era repetência na certa.

Eu sempre fui uma boa aluna, meus pais sempre cobraram muito que eu tivesse boas notas e que respeitasse as minhas professoras, por isso eu também sempre me cobrei. Não gostava de faltar e recordo que ia à escola até os últimos dias de dezembro, muitas vezes até doente, mesmo quando minha mãe dizia que eu não precisava ir, mesmo assim eu ia.

Segui os estudos da 5ª à 7ª série na mesma escola em que estudei a primeira etapa e os meus amigos seguiram comigo nos estudos. Éramos uma turma boa. Cantávamos o Hino Nacional toda sexta-feira.

Embora eu fosse boa aluna desde a pré-escola, a reclamação nas reuniões com os pais era a mesma e isso se estendeu até o magistério: “Débora é uma excelente aluna, mas não para de falar. Conversa demais!” De fato, essa fala me resume. No Fundamental II tive bons professores, mas destaco o professor José Marcos, professor de matemática da 7ª. série (atual 8º ano), nesse ano eu estudava à noite, ele era à frente dos demais. Enquanto muitos ainda estavam no ensino tradicional, ele tentava aproximar ao máximo o planejamento de suas aulas dos nossos interesses. Ele era fã da banda Legião Urbana e sempre levava as letras das músicas para que pudéssemos cantar, estudar e compreender os conceitos matemáticos.

A professora de Ciências da 6ª. série também era dinâmica. Lembro-me que a cada temática ela fazia jogos entre as fileiras para que pudéssemos estudar e entender melhor o conteúdo. Recordo-me do nome da maioria dos professores com muita saudade e carinho, lembro-me com clareza de várias histórias vividas, de que sempre observava o comportamento e os gestos dos professores. Hoje entendo que este já era um olhar e o início da minha constituição como professora. Mesmo no Fundamental II, eu ajudava os professores, até os horários tentava organizar. Quantas experiências vividas! Não tínhamos internet e celular. A interação dava-se no presencial com os colegas e as pesquisas nas bibliotecas. Eu não tinha enciclopédias em casa, mas adorava ir à biblioteca fazer as pesquisas. Na colação da 8ª. série (atual 9º ano) fui a oradora da turma e homenageei os pais.

Deixo registrado aqui que até esse momento não havia alunos com deficiência nas minhas turmas. Eles nem frequentavam as escolas em que estudei.

Segui para o ensino médio, nessa época queria muito entrar no Centro Específico de Aperfeiçoamento e Formação do Magistério (CEFAM), prestei o Vestibulinho e não passei, mas não perdi a vontade e, no ano seguinte, prestei pela segunda vez e entrei. Foi a maior alegria e uma das maiores experiências que já vivi.

Nessa época, os alunos com deficiência já haviam chegado a muitas escolas regulares. Lembro que nos estágios as minhas colegas sempre contavam como era ficar na sala da Educação Especial. Era a segregação, estavam nos espaços escolares, mas não pertenciam à escola. Não tive a oportunidade de estagiar em nenhuma escola com as “salas especiais” e, muitas vezes, tinha medo de ter que ir a alguma escola com a “sala especial”. O relato das meninas era que as crianças se mordiam e batiam, gritavam e machucavam a professora, e eu ficava imaginado a cena. Não conhecia as deficiências, a sociedade as escondia, apesar de ter tido um vizinho com deficiência que, por muitos anos, ficava apenas no quintal da casa da avó, sem contato algum com o mundo. Sua comunicação era apenas por meio de gritos.

Fazer o magistério foi a realização de um sonho e fazer o juramento em nome dos formandos foi a concretização da minha profissão. Este, certamente, foi um dos momentos mais lindos da minha vida!

No magistério, conheci grandes autores e muitas teorias que na época não faziam muito sentido, talvez por falta de experiência e pela falta de maturidade. Hoje, lembrando de algumas aulas, resgatando anotações, vejo o quanto todas as aulas foram importantes. Mas uma coisa eu aprendi muito bem e sempre trouxe comigo: a função do professor não é transmitir conhecimentos e sim formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Nunca me esqueço das aulas sobre Paulo Freire e das discussões sobre seus livros. No magistério tive excelentes professores e esta foi a melhor fase da minha vida, afinal, eu estava de fato realizando o sonho de me formar professora.

Saindo do magistério, logo comecei a trabalhar. Fui auxiliar de educação em um colégio particular por um ano e nos anos seguintes tive a oportunidade de exercer a minha profissão, atuando na Educação Infantil em uma escola de pequeno porte.

Após me formar no magistério, cursei a graduação em Letras no Centro Universitário Fundação Santo André. Entendia que, cursando uma licenciatura,

poderia ampliar o leque de possibilidades de emprego. Poderia atuar da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Depois da graduação, ingressei num colégio particular como professora do 2º ano do Fundamental I. Então, comecei a aproximar-me dos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem. Mas durante o percurso do trabalho na Educação Infantil, não tive vivências com alunos que apresentassem algum diagnóstico de deficiência.

Em 2008, atuando no 2º ano, deparei-me com um aluno que não conseguia aprender. Sempre falava com a coordenadora da escola, mas ela sempre me calava. Acredito que ela não queria perder o estudante, já que a família poderia não concordar com as dificuldades apontadas pela escola. Para tentar amenizar o sofrimento dele, eu levava propostas diversificadas, mas no fundo precisávamos mesmo era de uma rede de apoio. Ele apresentou avanços, mas era visível seu esforço e sofrimento.

Em 2009, ingressei na prefeitura de São Bernardo e Santo André. A partir daí, minha vida mudou, porque na rede pública temos muitos alunos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Percebo que até 2009 ainda tinha comigo muitos conceitos tradicionais, advindos da minha formação ao longo da vida, com tentativas de inovação. Em 2010, vivi minha primeira experiência com alunos com deficiência. Tive, nas duas redes de ensino em que atuava, duas alunas com deficiência, uma era surda e tinha quatro anos, a mãe não aceitava o quadro e tentava oralizá-la. A outra aluna tinha uma deficiência auditiva muito significativa e quase não ouvia, mesmo com o aparelho. O desafio, portanto, estava posto: como trabalhar com essas meninas e garantir as suas aprendizagens?

Eu não tinha experiência, formações específicas e nem havia estudado o tema da educação especial na formação inicial. Meu compromisso com a educação era maior que isso, então, no ano de 2010, fui estudar. Fiz um curso de libras básico, um de comunicação alternativa e cursei uma especialização em Psicopedagogia.

Nas duas redes de ensino, uma vez por semana, havia o acompanhamento de um instrutor de Libras para a realização de uma atividade e, por meio desse trabalho colaborativo, comecei a planejar algumas ações. Quanto aprendido! Ao aprender as palavras básicas, ficava feliz e, no dia seguinte, já as inseria no vocabulário das duas salas. Como as crianças da turma da aluna de quatro anos avançaram no aprendizado da nova língua! Elas se comunicavam com a colega, eu sinalizava e, com

a ajuda de alguns instrutores e materiais, o trabalho fluiu. Ao final do ano, todos tinham aprendido, poucas coisas, mas tinham aprendido. A equipe gestora nunca me pontuou a importância de ajustar as necessidades das meninas aos conteúdos, mas para mim isso não importava, hoje percebo que talvez nem elas tivessem formação para me orientar ou nem se preocupassem com a inclusão, de fato, em sala de aula.

Em 2011, iniciei o ano com um grande desafio: tinha mudado de escola e na mesma sala havia três estudantes com deficiência intelectual, dentre eles um aluno com Síndrome de Down. Meu desespero foi logo no dia em que fui visitar a escola. Como trabalharia em uma sala com três alunos com deficiência? Que desespero! Mais uma vez sem formação específica, mas com muita disposição e alguns conhecimentos da especialização de Psicopedagogia Institucional, fui adiante. Essa especialização mudou a minha vida! Mudou meus conceitos! Aprendi tanta coisa, no fundo, passei a reconhecer a teoria que embasava as coisas que eu acreditava, mas que, até então, não tinha justificativa fundamentada.

Foi uma das melhores salas que tive. Não tinha estagiária ou Agente de Inclusão Escolar (AIE), mas nunca deixei de planejar para todos. Tinha muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, que não avançavam por vários motivos: familiares, sociais, com laudo de transtorno.

Nesta sala, vivenciei o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem) sem saber, incluía sem ter conhecimento de teorias, pois ninguém podia ficar de fora. Tentava garantir o acesso aos conteúdos a todos, ajustando-os às suas necessidades e considerando a variabilidade. As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sempre me elogiavam, diziam que eu não precisava de ajuda e que fazia um bom trabalho. Hoje consigo compreender tudo isso, mas na época não, achava que precisava de alguém para me apoiar e sempre dizia isso a elas. Até hoje penso que seria imprescindível que todos os professores tivessem um estagiário para auxiliar em sala, não pelos alunos com deficiência, mas para qualificar o ensino. O ano acabou com muito sucesso e muita alegria. Queria seguir com o grupo, mas não foi possível. Somente em 2013 consegui retomar o trabalho com a mesma turma, mas, desta vez, com mais alunos.

O ano de 2013 não foi fácil, precisei fazer muitos ajustes para garantir o acesso aos conteúdos a todos os estudantes, para isso, levei meu computador para a sala para fazer uso de diferentes recursos. A turma era muito heterogênea. Eu trabalhava com muitos grupos, mas não os separava por saberes. Pelo contrário, organizava-os

de modo que proporcionasse o desenvolvimento de todos por meio das diversas trocas de experiências.

Em alguns momentos, era preciso elaborar atividades que atendessem as especificidades de cada um. Havia conteúdos que precisavam de ajustes e, com um olhar atento, tentava manter o currículo com as adaptações propostas pelo Plano de Acompanhamento Individual para os alunos que delas necessitavam. Finalizei o ano com ricas experiências e tanta aprendizagem que, com certeza, marcaram a minha vida.

No ano de 2016, passei a compor a Educação Especial do Município de Santo André na função gratificada de Professora Assessora da Educação Inclusiva. Essa é uma função muito importante para o município porque, além de ser parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem o objetivo de problematizar e levar boas discussões às escolas e aos professores sobre o significado da verdadeira escola inclusiva. Planejar com os professores sob a perspectiva da educação para todos e da garantia dos direitos, atender e informar às famílias sobre os seus direitos e estabelecer a parceria entre terapeutas, família e escola são outras atribuições dessa função.

Até o final de 2020, fiquei nessa função e tenho certeza de que consegui provocar e levar muitos educadores à reflexão sobre o assunto. Em alguns, consegui ver mudanças significativas em suas práticas, em outros, entretanto, não foi possível perceber mudanças, mas, a cada conversa, a cada palestra, a cada planejamento, percebia alguns momentos de questionamento.

Durante esses cinco anos, pude ver professores totalmente comprometidos com a educação, os quais buscavam aprimorar sua profissionalidade, refletiam sobre suas práticas e, muitas vezes, adentravam às pesquisas. Contudo, vi, também, aqueles que estavam apenas na posição de professor transmissor de conteúdos aos alunos que estivessem prontos para recebê-los, sem um olhar humanizado acerca das necessidades de cada criança. Eles não respeitavam as individualidades e as especificidades, transferindo ao profissional de apoio toda sua responsabilidade de planejamento e intervenção com os estudantes com deficiência e com muitas dificuldades de aprendizagem.

Entendo que propor aos professores mudanças em suas práticas exige tempo, reflexão e intervenção. Muitas vezes, a rede não proporciona esses momentos por ter

outras demandas que são mais importantes, aos olhos de quem está gerindo a Secretaria de Educação.

Inúmeras formações são sufocadas por informes em momentos de reuniões. Seria possível uma formação continuada e coerente nas unidades escolares, mas, infelizmente, essa não é uma demanda prioritária para a rede municipal neste momento.

A falta dessas formações impede o crescimento dos professores, a construção da identidade profissional por meio das trocas de experiências vivenciadas no coletivo, assim como *feedbacks*, que implica diretamente na reflexão da ação.

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19. As escolas foram fechadas logo no início do ano e muitos professores precisaram reinventar-se, informar-se, estudar e buscar soluções para garantir o andamento do ano letivo. Quantas reflexões faço sobre a falta da formação continuada. Quantos professores desesperaram-se quando tudo poderia ter sido amenizado ao longo dos últimos anos, com formações sobre tecnologia, novas abordagens metodológicas, enfim, sobre diversos assuntos.

Pensando em todo o contexto estabelecido pela situação e ao ver a exclusão, em vários momentos, de muitos alunos que tinham acesso tecnológico, mas não estavam tendo acesso aos conteúdos ofertados, propus-me a estudar uma abordagem curricular que apoiasse o professor tanto no ensino presencial como no ensino remoto emergencial. Trata-se do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Cheguei, assim, ao mestrado em educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Fazer o mestrado foi a realização e a concretização de um sonho. Aprofundar-me nos estudos em um período tão atípico (o tempo da pandemia do COVID 19) foi algo desafiador, porém, foi uma das maiores experiências vividas por mim até hoje. Encerro esse ciclo de pesquisa muito feliz em saber que pude intervir no processo de formação continuada do grupo de professoras participantes da pesquisa, sendo que este trabalho causou um impacto positivo na prática de cada uma delas.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, em sua apresentação, dispõe que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 10). Assim, busca-se a igualdade e o direito para todos e espera-se que a escola esteja aberta para atender a diversidade de alunos e garantir o direito ao acesso e permanência previstos pela Constituição Federal de 1988.

Partindo desta perspectiva, a inclusão escolar como um direito constitucional, ao longo dos últimos vinte anos, vem se consolidando com a efetivação de políticas públicas, de acordo com o marco legal do país. Com isso, algumas questões são levantadas para garantir a qualidade do ensino e a educação escolar para todos os aprendizes.

Ao considerarmos o desafio de transformar a sala de aula num ambiente inclusivo, aproximamo-nos da proposta do *Design Universal* para a Aprendizagem (CAST, 2018). Ele apresenta alguns princípios que podem favorecer a equidade e garantir a permanência de todos os alunos na escola com qualidade. Segundo Nunes e Madureira, o DUA é uma abordagem curricular que visa “reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (2015, p. 132).

Após anos de movimento pela inclusão escolar, fomos surpreendidos pelo ano de 2020, o qual foi marcado pela pandemia da COVID-19 e demandou o fechamento das escolas. Este vírus que, ao final do ano de 2019, começou a espalhar-se pela China, tendo sua origem num mercado de frutos do mar e o primeiro registro de contaminação na cidade de Wuhan. O vírus espalhou-se pelo mundo nos primeiros meses de 2020, de forma exponencial. Em pouco tempo, havia milhares de pessoas infectadas em vários países, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a reconhecer uma pandemia mundial. Vale destacar que a pandemia não é caracterizada por um número de casos, mas pelo grau de uma doença infecciosa que afeta um número grande de pessoas espalhadas pelo mundo.

No mês de março de 2020, o Brasil optou por uma medida preventiva de propagação do vírus, fechando as escolas. Muitos estados decretaram o isolamento social, fechando também o comércio em geral, mantendo abertos apenas estabelecimentos essenciais, referentes à alimentação, saúde e segurança. Alguns estabelecimentos tiveram seu horário de funcionamento reduzido e monitoramento do horário para abrir e fechar.

No mês de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) disparou a primeira resolução para o ensino remoto emergencial (ERE)¹, deixando a critério das redes públicas e privadas a organização do retorno às aulas presenciais, respeitando-se as devidas medidas sanitárias, ou o acesso ao modelo remoto de ensino.

Com o fechamento das escolas, ocasionado pelo advento da pandemia da COVID-19, ampliou-se a desigualdade que já existia na educação brasileira. Neste cenário, o papel das políticas públicas tornou-se muito importante para que não aumentassem ainda mais os impactos educacionais do isolamento. No entanto, foram muitos os desafios, tais como as condições extraescolares relacionadas à falta de conectividade nas casas dos alunos, falta de aparelhos tecnológicos que permitem o acesso aos conteúdos por meios digitais, assim como o difícil acesso aos demais meios de comunicação.

Sob este contexto, ficou ainda mais evidente que os estudantes com melhores condições socioeconômicas possuem mais acesso aos conteúdos escolares do que aqueles que apresentam uma condição menos abastada. Assim, o ensino remoto emergencial foi criado para tentar diminuir a desigualdade, ofertando, por meio de diversos materiais e formas, o ensino possível para a maior parte da população.

Os professores tiveram um grande desafio com toda essa situação. Foi necessário pensar em estratégias para a transformação dos conteúdos do ensino presencial para um ensino que passaria a acontecer de forma remota, síncrona ou assíncrona, de acordo com a organização de cada estado, município ou da própria escola.

Esta pesquisa teve origem nesse contexto, considerando a observação das práticas de alguns professores que, durante o ensino remoto, na medida do possível, com o apoio das famílias, mostraram que é possível apresentar o mesmo conteúdo

¹ Vale destacar que o ERE não é considerado educação a distância, por ter características que dela diferem.

de diversas maneiras para que os alunos conseguissem compreender o que estava sendo proposto.

Algumas tentativas de aproximação com o DUA foram feitas para garantir que todos os estudantes tivessem acesso aos conteúdos, mas diante do atual contexto social e econômico fica evidente que não é possível garantir o ensino a todos.

Não dá para generalizar e dizer que o ensino remoto conseguiu garantir o ensino a todos; ele foi uma possível saída para um momento inesperado e nunca vivenciado. Atuando como Professora Assessora da Educação Inclusiva (PAEI), pensamos em algumas estratégias para tentar amenizar a angústia de alguns docentes e criamos alguns grupos de WhatsApp com professores regentes, professores de educação física, professores da Sala de Recursos Multifuncional e equipe gestora. Por meio desse recurso e de alguns encontros virtuais via plataformas, ainda no primeiro semestre, começamos a elaborar juntos objetivos que pudessem ser atingidos pelos alunos.

Desse modo, considerando nossa realidade local e pesquisas recentes na área da Educação Inclusiva, nosso estudo parte da seguinte pergunta investigativa: Como a aplicação dos princípios do *Design* Universal para Aprendizagem (DUA) pode contribuir para a qualificação do ensino remoto, de modo a garantir uma abordagem mais inclusiva?

O objetivo geral é verificar como a aplicação dos princípios do DUA pode contribuir para a participação de todos os estudantes nas atividades propostas no ensino remoto emergencial. Nossa hipótese é que, ao reduzir as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, o DUA possa instrumentalizar o professor regente para assumir o ensino para todos e cada um, também no ensino remoto.

Para alcançar este objetivo, escolhemos como sujeitos de pesquisa duas professoras regentes da sala regular, duas professoras do AEE e uma Assistente Pedagógica, que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola da Prefeitura Municipal de Santo André, localizada na região do Grande ABC paulista.

Nesse cenário, temos como objetivos específicos:

- ✓ Identificar quais são os desafios do professor regente para eliminação de barreiras no ensino remoto emergencial;
- ✓ Analisar o impacto da aplicação dos princípios do DUA no ensino remoto, de forma a considerar, também, o atendimento educacional especializado;

- ✓ Interpretar/compreender as possíveis contribuições do DUA para a ampliação da participação de alunos com e sem deficiência no ensino remoto emergencial;
- ✓ Desenvolver um objeto de aprendizagem fundamentado no DUA para auxiliar os professores na elaboração do planejamento.

Para iniciarmos a elaboração deste estudo, realizamos um levantamento de pesquisas correlatas no banco de dados digitais da Scielo (Scientific Electronic Library on-line), que reúne artigos científicos de diversos países, e definimos o recorte cronológico entre os anos de 2015 a 2020.

Os primeiros termos utilizados na busca foram: Educação Inclusiva; Pandemia; COVID-19; *Design* Universal para Aprendizagem; Ensino Remoto Emergencial.

Quadro 1 – Resultado das pesquisas correlatas

RESULTADO DAS PESQUISAS CORRELATAS REALIZADAS (2015 a 2020)					
	PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS				
Base de dados	Educação inclusiva e COVID-19	Pandemia, COVID-19 e Educação Inclusiva	COVID-19, Ensino Remoto Emergencial e Educação Inclusiva	COVID-19, Ensino Remoto e Desenho Universal para Aprendizagem	<i>Design</i> Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva
Scielo	1	1	0	0	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados alcançados, realizamos uma leitura exploratória dos títulos e resumos, descartando as produções de outras áreas que não eram do nosso campo de interesse. Vale destacar que, para as subcategorias “Educação inclusiva e COVID-19” e “Pandemia, COVID-19 e Educação Inclusiva”, foi encontrado o mesmo artigo intitulado: “COVID Xingu: mídias sociais e informação no combate à COVID-19 em Altamira, Pará” que, para o nosso trabalho, não tem relevância e nem aproximação com as discussões, por dar ênfase à educação em saúde, acerca da conscientização e medidas de prevenção à COVID-19.

Considerando a pouca produção encontrada sobre o ensino remoto, após a divisão das subcategorias, selecionamos os artigos mais relevantes para subsidiar a seção que discutirá o Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva. Selecionamos títulos e resumos, conforme apresentado na tabela 2.

Quadro 2 – Pesquisas correlatas selecionadas

Estudos Correlatos		
Título	Autoria, ano	Revista
O <i>Design</i> Universal para Aprendizagem e a pedagogia das estações: como múltiplos tempos/espacos aprendem nas escolas	Costa-Renders, Bracken, Aparício, 2020	Educ. Rev. vol.36 Belo Horizonte 2020 Epub 11 de setembro de 2020
Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional	Oliveira, Munster, Gonçalves, 2019	Rev. Bras. Educ. Espec. vol.25 no.4 Bauru oct. /Dec. 2019 Epub nov 25, 2019
Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016	Bock, Gesser, Nuernberg, 2018	Rev. Bras. Educ. Espec. vol.24 no.1 Bauru jan. /mar. 2018
Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas	Nunes, Madureira 2015	Invest. Práticas vol.5 no.2 Lisboa set. 2015

Fonte: Elaborado pela autora.

No artigo “Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas”, notamos que Nunes e Madureira (2015, *on-line*) apresentam “uma grelha de planificação da intervenção pedagógica”, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de práticas inclusivas. Neste estudo, as autoras exibem uma revisão de literatura focada nos conceitos de educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tendo como foco a garantia do acesso e o sucesso da aprendizagem por meio da intervenção pedagógica. A proposta da grelha de

planificação permite destacar a necessidade e a importância de “desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos”, de modo que, com os múltiplos meios de apresentação, todos os estudantes se sintam motivados e envolvidos no processo de aprendizagem.

Seguindo a mesma trilha de estudos, o artigo de Bock, Gesser e Nuernberg (2018, *on-line*), intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016”, tem como objetivo principal “caracterizar a produção científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sistematizar algumas contribuições voltadas à eliminação de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem”. O estudo apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre o Desenho Universal para Aprendizagem e do modelo social da deficiência. Além disso, mostra o quanto os estudos do DUA se destacam nos Estados Unidos e sua pouca expressividade no Brasil.

Dentre os dois artigos já citados, vale destacar que Nunes e Madureira (2015) procuram não evidenciar a pessoa com deficiência, focalizando o ensino para todos, sem destaques. A pesquisa de Bock, Gesser e Nuernberg (2018), por sua vez, foca na abordagem do DUA para os alunos com deficiência. Porém, o estudo mostra com clareza que, ao eliminar as barreiras para a pessoa com deficiência, o DUA pode ser uma abordagem inclusiva para todos, por apresentar a diversidade na forma de ensinar e aprender.

Em 2019, Oliveira, Munster e Gonçalves publicaram o artigo “Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional”, buscando responder a seguinte questão: “como as pesquisas empíricas baseadas nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA – têm influenciado a inclusão do Professor de Apoio Educacional Especializado – PAEE – na literatura internacional?” (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019, p. 1).

O objetivo desta investigação foi mapear as pesquisas empíricas no âmbito internacional, envolvendo a conexão entre o DUA e a inclusão. Como critério de seleção, as autoras ativeram-se apenas aos artigos escritos em língua inglesa, em periódicos revisados em pares e que relatassem alguma pesquisa empírica. O estudo aponta a necessidade de pesquisas que apliquem diretamente os princípios do DUA para que sejam analisados os efeitos na inclusão escolar, assim como a necessidade

de compreender quais são os efeitos dos princípios do DUA quando aplicados diretamente na sala de aula para a garantia da inclusão escolar.

Por fim, o último trabalho encontrado e o mais recente, nos mostra uma revisão integrativa, tendo como temas norteadores o DUA e a pedagogia das estações. Este artigo dedica-se a discutir os dois temas a partir da seguinte pergunta de investigação: “como o *design* universal para a aprendizagem pode, aproximado à pedagogia das estações, qualificar as experiências inclusivas nas escolas?” (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 1).

O resultado indica que o caso das pessoas com deficiência aponta para a necessária superação da hegemonia do tempo/espaço linear. Pensar na Educação Inclusiva exige um distanciamento do tempo cronológico, de modo que se abra espaço para o respeito ao tempo que cada aprendiz necessita para aprender, assim como há a necessidade de respeitar o espaço demandado por este singular processo. Não é possível pensar em todos fazendo tudo no mesmo lugar e ao mesmo tempo, é preciso liberdade para que haja a opção dos lugares que o aprendiz mais se identifica, para que consiga aprender de forma qualificada. O estudo aproxima os princípios do DUA com a pedagogia das estações, destacando que há múltiplos meios de apresentação de conteúdos, mas é preciso considerar também a pluralidade simultânea da aprendizagem.

Nossa pesquisa aproxima a discussão sobre a aplicação dos princípios do DUA no ensino remoto emergencial, num momento histórico sem precedentes, causado pela pandemia da COVID-19 desde 2020. Acreditamos que este estudo poderá auxiliar pesquisas futuras e orientar professores acerca da abordagem curricular mais acessível, mesmo em uma situação emergencial que exigiu o fechamento das escolas.

Metodologicamente, tendo em perspectiva a produção de um produto final que retorne como apoio para os docentes na escola, optamos por um método combinado. Assim, trabalhamos com a pesquisa narrativa autobiográfica, que oportuniza a recolha dos desafios vivenciados pelos docentes nos cotidianos escolares, bem como utilizamos as etapas da pesquisa de desenvolvimento, no sentido de desenvolver um objeto de aprendizagem juntamente com os professores participantes desta investigação.

A respeito da pesquisa narrativa, para Clandinin e Connelly

Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletindo e entendidos em termos de unidades narrativas e discontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Torna-se relevante, portanto, colher as histórias e narrativas deste modo de ensinar tão desafiador que foi estabelecido neste momento emergencial, com tantos fragmentos e reflexões em construção na vivência de uma contingência.

Nesse sentido, vemos a importância de elaborar um produto que possa apoiar os professores no intuito de aproximar os princípios do DUA ao ensino remoto, tornando a apresentação dos conteúdos mais inclusiva e garantindo o acesso ao ensino escolar pelo maior número de alunos. Portanto, a pesquisa de desenvolvimento virá ao encontro deste propósito. Essa é uma combinação de pesquisa relevante porque permite que o professor reflita sobre sua prática ao pensar em suas narrativas e trabalhe na elaboração de bons materiais que possam apoiar todos os estudantes. Consideramos o desenvolvimento de objetos de aprendizagem como “elementos reutilizáveis em contextos educacionais” (BRAGA, 2015, p. 21).

Cumpramos ainda informar que esta pesquisa está inserida no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), coordenado pela professora Dra. Elizabete Cristina Costa- Renders.

UMA CRÔNICA EM MARÇO DE 2020

Estávamos no início do ano letivo, era uma terça-feira nublada. Ainda estávamos no verão, mas aquele dia não estava tão ensolarado como o esperado para a estação. Era próximo à hora do almoço e resolvi abrir a internet, no meu site de capa estava estampado que o estado de São Paulo havia suspenso as aulas e que, a partir do dia 23 de março, as escolas estariam fechadas.

“Fechadas? Como assim?”, pensei. Em toda a minha vida, nunca havia ouvido dizer do fechamento das escolas por qualquer motivo.

A manchete da reportagem dizia de forma clara e objetiva: “Suspensão completa das aulas nas redes públicas e particulares deve ocorrer na outra segunda-feira (23). Mas, dizia o secretário de educação: “Nós não faremos uma interrupção das aulas de qualquer maneira”.

Não deu nem tempo de ler direito a reportagem e o celular já estava cheio de mensagens, os grupos de WhatsApp estavam fervorosos, afinal, em uma semana tudo estaria fechado. De repente, bateu um desespero, porque as escolas iriam fechar. Na realidade, quase tudo iria fechar, só funcionariam os serviços considerados essenciais.

Alguns professores e professoras estavam conhecendo seus alunos e fazendo sondagens, outros iniciando os conteúdos, em meio ao início de uma pandemia.

Um vírus novo chegava ao Brasil, os primeiros casos de transmissões e mortes começavam a surgir.

Já vinha sendo noticiado há dias que o novo vírus era perigoso, contagiante e poderia ser letal. Todos precisavam se cuidar.

“Eventos desportivos, shows, festas estão sendo cancelados para evitar aglomerações. As aulas serão suspensas de forma gradativa. Cinemas, teatros e

museus serão fechados por 15 dias. Essas medidas serão tomadas para evitar a propagação do vírus. No mundo já passam de 5 mil mortos por este vírus...”, dizia a repórter do jornal da tarde.

Era uma mistura de medo e ansiedade por algo que estava prestes a acontecer, mas que ninguém sabia dizer o que era e nem o que esperar.

_ E agora, o que vamos fazer? Dizia uma professora preocupada e sem saber para aonde ir.

Na escola, ainda havia muitas crianças, afinal, ninguém estava preparado para uma notícia dessa. Muitos burburinhos se ouviam nos corredores das escolas, mas ninguém tinha a informação oficial. Dias depois...

Era por volta das 10h, estávamos ansiosos aguardando a chegada do comunicado que mexeria de uma vez por todas com a vida de todos os professores da cidade de Santo André, quando, finalmente, ele chegou.

Na rede intitulada: “Urgente, boletim informativo – orientações COVID-19”, continha todas as informações de um futuro bem próximo. Nela dizia que um Decreto Municipal havia sido publicado neste dia, 17, dispondo sobre as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente da pandemia da COVID-19, no município de Santo André.

O decreto dizia que eram medidas temporárias. Todos nós tínhamos certeza de que seriam mesmo, que dentro de 15 ou 20 dias tudo teria sido controlado e estaríamos retomando a vida que deixamos ao se fecharem os portões das escolas. Mas não foi bem isso o que aconteceu...

2 O ADVENTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Como a preocupação central deste trabalho é compreender o ensino 'para todos e cada um', segundo o *Design Universal para Aprendizagem* e suas possíveis aproximações com o ensino remoto emergencial, entendemos que se faz necessária, antes de tudo, uma discussão sobre como a educação escolar foi organizada mediante essa situação emergencial.

Quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a disseminação da COVID-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, parte dos países fechou suas fronteiras e alguns decretaram *lockdown*. Nesse momento, emergiu uma grande preocupação com países que não estavam preparados para um colapso na saúde, uma vez que a propagação do vírus acontece de forma rápida e impressionante. Uma crise social mundial, com impactos na economia, na saúde, na educação, entre outros setores, estava sendo anunciada (TOSTES; FILHO, 2020).

De forma drástica e rápida, a crise instaurou-se no Brasil, afetando todos os setores: a saúde, o sistema econômico, a educação, entre outros. Nas palavras de Saviani e Galvão

No entanto, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 37).

Desde o início, o Governo Federal tratou a pandemia com descaso, indo na contramão das orientações da OMS, desrespeitando as normas sanitárias e ignorando a gravidade do problema que, na maior parte do mundo, já estava instalado. Nesse cenário, o Brasil no início do mês de março, precisou, de forma gradativa, fechar as escolas. O fechamento deu-se para que fosse evitada a propagação do vírus.

Sabemos da garantia, por lei, dos dias letivos e dos direitos dos estudantes à educação, previstos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/1996), mas, expor a vida dos alunos à nova doença, sem vacina, era algo inviável e não seguro.

De acordo com Saviani e Galvão (2021), criou-se, no Brasil, o ensino remoto emergencial como uma estratégia e uma possível opção para o ensino, com a

finalidade de recuperar a ausência do espaço físico e institucional, garantindo os direitos à educação e de aprendizagem escolar.

Consideramos importante, antes de discutir a documentação apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino remoto emergencial, contextualizar o cenário internacional por meio de uma pesquisa realizada pelo United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)², intitulada: “COVID-19: As crianças conseguem continuar aprendendo durante o fechamento das escolas?”.

De acordo com a pesquisa do UNICEF (2020), durante o fechamento das escolas, os países ofereceram educação.

No geral, 94 por cento dos ministérios da educação analisados desenvolveram políticas relativas à oferta de pelo menos uma forma de ensino a distância que envolvesse ensino digital e/ou radiodifusão, embora apenas 60 por cento fornecesse este tipo de política para o nível de educação pré-escolar [...]. Em todos os países, a abordagem mais comum era a instrução digital, usada por 42% dos países para a educação pré-primária, 74% dos países para a educação primária e 77% dos países para o ensino médio. Muitos países também desenvolveram currículos de transmissão (baseados na televisão e no rádio), especialmente para alunos do ensino fundamental e médio (UNICEF, 2020, *on-line*).

Houve uma grande preocupação por parte dos países em relação ao acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Várias famílias, menos favorecidas economicamente, não têm acesso, muitas vezes, a computadores, energia elétrica e redes móveis – condições básicas para o ensino remoto *on-line*. Houve uma preocupação, inicialmente, em tentar ajudar a essas famílias de baixa renda, oferecendo subsídios, computadores, tabletes, ofertando pacotes de dados móveis, além da oferta das atividades impressas e o investimento em canais de televisão.

A pesquisa ainda mostra que o maior alcance das diferentes abordagens de aprendizagem nesse formato está nas políticas baseadas no uso da televisão.

Globalmente, as políticas de aprendizagem remota baseadas na TV tinham o potencial de atingir a maior proporção de alunos (62 por cento), o que representa quase 930 milhões de alunos em todo o mundo; isso sugere que a televisão tem um papel significativo a desempenhar no fornecimento de educação durante o fechamento das escolas, apesar do fato de que esse meio não oferece uma maneira conveniente de transmitir os materiais do curso (UNICEF, 2020, *on-line*).

² Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, em português.

Porém, olhando atentamente para os dados, podemos ver que não foram todos os alunos que tiveram a garantia de acesso aos conteúdos. De acordo com a pesquisa,

Globalmente, pelo menos 31 por cento dos alunos do pré-primário ao ensino médio não podem ser alcançados devido à falta de políticas de apoio à aprendizagem remota digital e por transmissão ou à falta de bens domésticos necessários para receber instrução digital ou transmitida. Com pelo menos 49 por cento, a África Oriental e Meridional teve a proporção mínima mais elevada de alunos que não podem ser alcançados. A América Latina e o Caribe têm a menor proporção de alunos que não podem ser alcançados – 9% – mas, novamente, isso não significa que podemos concluir que 91% das crianças foram alcançadas (UNICEF, 2020, *on-line*).

No Brasil, o cenário não foi diferente, os estados e municípios precisaram estudar como fariam o conteúdo chegar às casas, de forma a assegurar que todos tivessem acesso à educação escolar. No início do mês de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o primeiro parecer propondo a reorganização do calendário escolar e o cômputo das atividades não presenciais para fim da carga mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE),

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p. 5).

Quanto à oferta das atividades de ensino, o Brasil seguiu os modelos de outros países.

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e

estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Para Saviani e Galvão (2021), o ensino remoto acabou tendo uma grande expansão, alcançando todas as redes, públicas e privadas, para funcionar como algo em caráter de emergência, transitório, por pouco tempo. Porém, para o seu bom funcionamento, havia condições básicas que precisariam ser executadas.

Para colocar em prática o 'ensino' remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Os dados mostraram que o país não estava preparado para garantir o ensino com qualidade. De acordo com ANDES-SN,

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas *on-line* não possuem acesso à internet (ANDES-SNa, 2020, p. 14).

Mesmo assim, tendo o conhecimento dos dados, as redes optaram por tentar atender a maior parte dos alunos.

O parecer do CNE explicita a importância das unidades escolares em orientarem as famílias e os estudantes para que seja estabelecida uma rotina familiar de estruturação de um planejamento para os estudos, de forma que as famílias possam supervisionar o cumprimento das atividades ofertadas aos alunos neste período não presencial. Neste sentido, a relação família/escola tornou-se muito importante. Apesar de estarmos enfrentando um contexto de crise sanitária causada pela COVID-19, os pais passaram a ter um papel decisivo nessa troca entre aluno/ professor/ escola/ família.

Nesta discussão, vale a pena questionar: como os alunos brasileiros receberão o auxílio e as intervenções necessárias neste período remoto por meio dos seus pais e responsáveis? A resposta para essa pergunta implica diretamente no desafio do aprendizado das crianças, por diversos fatores, sendo o analfabetismo um deles.

De acordo com os dados do IBGEeduca, a taxa de analfabetismo no Brasil em junho de 2019, era de “11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação” (IBGEeduca, 2020, *on-line*).

Outros fatores também poderiam implicar neste processo, como a dificuldade em organizar uma rotina de estudos em casa (conciliando tempo e trabalho), a busca de soluções para problemas familiares decorrentes da pandemia, como a perda de empregos, a falta de alimentos, entre outros. Ainda havia a falta de conhecimento tecnológico para oferecer apoio aos filhos e a falta de acesso aos profissionais da educação (principalmente, aos professores), para sanar as dúvidas. O suporte ao ensino deveria ter sido ofertado a todos os alunos, porém o direito declarado, muitas vezes, não se tornou real, devido às questões já levantadas anteriormente.

Diante de um cenário de incertezas, insegurança, medo e de isolamento social, os professores e professoras precisaram buscar soluções rápidas para que o ensino continuasse a ser garantido, visto que não tínhamos uma educação a distância (EAD), mas um ensino remoto emergencial (ERE).

Ficou muito claro no parecer do CNE que a educação no contexto da COVID-19 teve como meta apenas garantir os 200 dias letivos aos estudantes. Não se teve como foco ou preocupação o aprendizado, que é fundamental para a formação e prevista na legislação, principalmente sobre os conteúdos acadêmicos.

Deste modo, discutiremos, a seguir, os conceitos de ensino remoto emergencial e educação a distância, assim como as orientações emitidas em uma nota técnica pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB).

2.1 Ensino remoto emergencial (ERE), educação a distância (EAD) e ensino híbrido, há diferenças?

Quando se reconhece a educação como um processo de transformação social, por meio da construção do conhecimento, as condições para emancipação humana estão colocadas. De acordo com Bernardes,

Entender a educação como mediação no processo de emancipação humana pressupõe a compreensão de que o homem se constitui, dialeticamente, a partir de atividades humanas que se objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis de domínio da cultura, entendida como produção histórica elaborada pelo conjunto dos homens, e que tem como finalidade a promoção do humano no homem (BERNARDES, 2010, p. 294).

Partindo dessa perspectiva, podemos dizer que a educação acontece por meio da família e dos grupos sociais. De certo modo, toda a sociedade educa ao transmitir ideias, valores, conhecimentos, os quais promovam o desenvolvimento e resultem no processo da construção humana e da reflexão de sua construção. Assim também acontece quando buscamos novas ideias, valores e conhecimentos.

Para Moran, Masetto e Behrens (2018),

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem sua vida em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar na construção de sua identidade, de seu caminho pessoal e profissional – de seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornem-se cidadãos realizados, produtivos e éticos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2018, p. 21-22).

A educação é um direito de todos os sujeitos, o passaporte para usufruir de todos os benefícios e direitos construídos na democracia social. À vista disso, o direito à educação é reconhecido e garantido por lei em praticamente todos os lugares do mundo e, em especial, pela Convenção dos Direitos da Infância e do Adolescente do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do nosso país. Entendemos que ignorar o acesso ao direito à educação é ignorar o acesso aos direitos humanos fundamentais.

Esse direito está garantido, também, na Constituição (1988) – em seus artigos 205 e 206 –, a qual dispõe sobre o ensino obrigatório e gratuito, tendo o Estado e a família como responsáveis pela garantia desse direito. Esse direito não deve valer para as pessoas apenas enquanto estão em idade própria, mas deve ser garantido ao longo de toda a sua vida.

Ao considerarmos a educação fora da escola, é preciso refletir sobre o espaço da educação não-formal, pois, neste momento do ensino remoto emergencial, foi demandada uma aproximação entre educação familiar e educação escolar. Segundo Gadotti,

Usualmente define-se a educação não-formal por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o 'extraescolar'. Gostaria de definir a educação não-formal por aquilo que ela é, pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal. Gostaria também de demonstrar que o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia da criança (GADOTTI, 2005, p. 1).

A educação não-formal vai além dos muros da escola, aquela que, por meio das experiências vivenciadas no dia a dia, nos permite crescer, amadurecer, aprender a transformar, independentemente da idade. Além disso, esse formato de educação tem menos burocracia e os programas não precisam seguir um sistema de progressão. A duração pode variar, podendo ou não ter certificado de aprendizagem. Noutra perspectiva,

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005, p. 1).

Para Gadotti (2005, p. 2), “toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade”.

Neste cenário, as tecnologias da informação conceberam novos espaços para a construção do conhecimento, porque, além das escolas, a casa e os espaços sociais passaram a ser educativos. Cada vez mais, mesmo antes da pandemia da COVID-19, temos visto pessoas estudando em espaços alternativos, acessando por meio de seus aparelhos (celulares, computadores, *notebooks*, entre outros) os espaços virtuais de aprendizagem.

Mas, afinal, durante a pandemia, com o fechamento das escolas, que tipo de educação foi ofertada aos alunos? Seguiremos essa discussão conceituando o que são educação a distância, ensino remoto emergencial e o que vem a ser ensino híbrido.

2.1.1 Educação a distância: algumas aproximações com o ensino remoto emergencial

A educação a distância (EAD), no Brasil, começou a ser discutida como modalidade de ensino quando a partir da Lei N. 9.393/96, com o possível credenciamento de instituições para que fossem ofertados cursos e programas no modelo a distância. No ano de 2017, o Decreto nº 9.057, dispõe no artigo 1º, o seguinte

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, *on-line*).

É importante dizer que essa modalidade de ensino não é autorizada para a Educação Básica. Mas há exceções, conforme indicado no documento.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2017, *on-line*).

Entendemos, portanto, que o marco regulatório brasileiro não permite que, mesmo em tempo de emergência sanitária, se transforme a educação presencial em educação a distância no nível da Educação Básica.

Retomando essa categoria, para Litto (2014, p. 59), o conceito de educação a distância refere-se à

[...] 'aprendizagem a distância', modalidade educacional que normalmente significa separação física entre o professor (ou outra fonte de informação e conhecimento) e o aprendiz. Seja empregando material impresso distribuído via correio, seja pelo uso de rádio, televisão, satélite, CDs, DVDs ou internet, a aprendizagem a distância é conhecida, de longa data, por sua capacidade

de alcançar indivíduos em lugares remotos (não apenas no interior do país, mas, também, brasileiros morando no exterior). O diferencial está no acesso ao conhecimento básico e avançado, assim como na certificação de alunos cuja competência deve se provar equivalente aos conteúdos oferecidos.

O autor remete à dimensão da aprendizagem a distância, algo de interesse para a nossa discussão sobre o ensino remoto emergencial, apontando que é possível a aprendizagem fora do chão da escola.

Há desafios importantes no campo da educação a distância, conforme apresentado na cartilha sobre o ensino remoto, produzida pelo Sindicato Nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

Portanto, hoje, EAD refere-se, fundamentalmente a uma modalidade de ensino mediada por tecnologias que permitem que o professor e o aluno estejam em ambientes físicos diferentes e que permite ao estudante criar seu próprio horário para estudar. Em geral, a presença do aluno é requerida apenas para a realização das provas. Nessa forma de ensino cabe ao aluno gerenciar seu próprio aprendizado, tendo autonomia para estudar e 'assistir' às aulas de acordo com seu tempo disponível. O trabalho docente, invariavelmente, se realiza de forma precarizada e intensificada: educadoras e educadores recebem menos por suas atividades (preparação de materiais didáticos, valor da hora-aula, etc.) e se tornam responsáveis por um grande número de alunos situados em diferentes 'polos de ensino'. Cria-se também um ambiente virtual para o professor gravar e apresentar suas aulas, e toda uma estrutura com equipamentos de ponta é montada para possibilitar o EAD – o que cria um lucrativo mercado para grupos empresariais que vendem materiais e plataformas digitais (ANDES-SNb, 2020, p. 11).

Os desafios apontados na educação a distância para jovens e adultos são os mesmos apontados no ensino remoto emergencial pelas famílias e pelas crianças. Crianças pequenas que estão nos anos iniciais não possuem total autonomia para gerenciar sua aprendizagem. Além de faltar autonomia, em muitos casos, falta destreza para usar alguns recursos tecnológicos. Sem a intervenção de um adulto, a criança não tem condições de administrar sua própria rotina, seus estudos.

Esse modelo de ensino para as crianças é algo tão desafiador que chega a desestimular. Muitas delas se sentem desmotivadas a fazer as atividades nesse formato. Além disso, as famílias não conseguiram administrar muito bem a nova rotina para a organização dos momentos de ensino. De acordo com Sousa *et al.* (2020, p. 148-149),

Considerando que a escola deva incluir a todos e deve garantir os seus direitos de acesso e permanência no sistema de ensino com qualidade, surge um novo desafio para as famílias: apoiarem seus filhos nas atividades remotas emergenciais, dado o fechamento repentino das escolas, o que exige

a reorganização das suas rotinas e seus espaços. Mesmo que o currículo esteja adaptado a cada criança, estariam os pais preparados para dar sequência aos conteúdos curriculares em casa?

A pesquisa da EY-Parthenon, em conjunto com a Educa Insights, intitulada “Impacto da COVID-19 no ensino básico privado no Brasil” (2020, *on-line*), apontou que, de acordo com os pais, o ensino estava acontecendo mais devagar. Cerca de 66% dos pais disseram que encontraram dificuldades em organizar a nova rotina no processo de aprendizagem, 47% queixaram-se da falta de suporte das escolas, que reconheceram que o contexto desafiador também estava posto para as famílias.

O processo de ensino a distância demanda do professor um esforço descomunal, ele se desdobra para poder planejar e tentar prever o que é que as crianças e as famílias conseguirão compreender e fazer: produz atividade impressa, produz *podcasts*, vídeos, *slides*, enfim, muitos e diversificados materiais e, por vezes, não tem seu objetivo atingido e seu trabalho reconhecido. Para as famílias, o ensino a distância deve acontecer na mesma intensidade do ensino presencial, o que é quase impossível, dados os diversos entraves já citados. Isso gera um certo embate entre as pontas família/escola levando também os docentes à desmotivação e esgotamento.

Noutra perspectiva, para que seja elaborado um curso a distância são necessárias as teorias específicas que discutem essa modalidade, considerando essa nova prática do ponto de vista pedagógico e do uso das tecnologias digitais.

A preparação para um curso em EAD exige uma rede de profissionais e recursos muito peculiares. É preciso ter professores especializados na área, pedagogos com especialização em educação a distância, além dos profissionais técnicos como: publicitários, *web designers*, profissionais da área da comunicação social e da ciência da computação. É preciso contar com uma equipe de multiprofissionais que trabalha de forma coordenada para desenvolver todo o material que será ofertado ao aluno no decorrer do curso. Mas, nem sempre isso acontece, ocorrendo, muitas vezes, a precarização do trabalho docente.

Outro elemento de extrema importância para o sucesso do aprendizado é o ambiente virtual de aprendizagem, responsável pela gestão da aprendizagem: o acompanhamento do aluno e a aprendizagem por si. Tal demanda se colocou também no ensino remoto emergencial e sinalizou um grande desafio nacional. Aqui nos deparamos com uma grande barreira.

A parcela mais pobre tem como possibilidade de conexão os serviços de internet móvel ou redes gratuitas, fundamentalmente pelo aparelho celular. Não é incomum na realidade brasileira que famílias com duas, três ou mais crianças em idade escolar tenham apenas um celular com pacote limitado de dados para viabilizar esse acesso (FRANCO *et al.*, 2020, *on-line*).

No caso do ensino remoto emergencial, o ambiente virtual tornou-se algo impossível para muitas crianças, uma vez que a internet que possuíam não permitia o acesso, por falta de dados. Muitas famílias receberam *chips*, porém a área de cobertura da operadora não era compatível com a localização da moradia dos estudantes, o que impediu que muitas crianças tivessem acesso aos conteúdos digitais.

Para Sousa *et al.* (2020, p. 249) “o ensino remoto é um desafio para o estabelecimento de vínculos, devido ao distanciamento social e ao isolamento social, assim como para o planejamento das atividades”. Nesse sentido, vimos muitos professores buscando soluções que pudessem minimizar a falta de vínculo ocasionado pelo distanciamento social.

O ensino a distância exige muito do aluno, uma maturidade intelectual muito grande, a necessidade de refletir sobre si ao longo do processo de aprendizagem, autoavaliar-se, percebendo os pontos de sucesso, dúvidas ou a não compreensão dos conteúdos durante os estudos.

O saber escolar pressupõe a formação de capacidades intelectuais que o estudante ainda não tem, e passará a ter justamente à medida que os novos conceitos produzam novas operações do pensamento. Isso requer, por sua vez, que a atividade de estudo do aluno seja guiada pelo professor, e que este ofereça o suporte necessário até que o aluno efetivamente se aproprie dos novos sistemas conceituais. Em outras palavras, pressupõe o ensino. A grande questão é que aprender novos conteúdos escolares não se reduz a assimilar novas informações, mas se trata de um processo de formação e transformação das capacidades cognitivas, afetivas e motoras do estudante (FRANCO *et al.*, 2020, *on-line*).

Diante de tudo o que foi discutido, há muitos desafios na educação a distância que apareceram no ensino remoto emergencial como: administrar a autoaprendizagem, organizar um tempo para os estudos, ter estímulos e disciplina para estudar, ter acesso aos recursos digitais e habilidade para navegar por eles, entre outros.

2.1.2 Ensino remoto emergencial

Nesta situação de pandemia do COVID-19, o termo ensino remoto emergencial tornou-se popular. Por causa do isolamento social e para impedir a expansão do vírus, as atividades escolares deixaram de ser presenciais e as instituições passaram a utilizar de forma generalizada muitas estratégias da educação a distância, a fim de efetivar o ensino remoto. No entanto, tudo foi feito rapidamente, em meio a muitas dúvidas e desconhecimento dos melhores recursos para ensinar a distância.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo 'remoto' significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, *on-line*).

Foi preciso planejar novas atividades pedagógicas em função das restrições causadas pelo fechamento das escolas, buscando diminuir os problemas advindos do ensino emergencial. Por exemplo, precisamos consideradas atividades síncronas e assíncronas de acordo com a realidade das escolas e das famílias.

Assim, 'ensino remoto' são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc. seguem a mesma lógica do calendário presencial. O resultado é a mera 'digitalização' das aulas presenciais em vídeos de longa duração, compartilhamento de apresentações de PowerPoint de aulas e textos *on-line* que seriam indicados para leitura no formato presencial, assumindo-se como 'a mesma coisa'. (ANDES-SNb, 2020, p. 13).

Os problemas secundários apontados na citação acima são os que mais nos preocupam e, no entanto, deveriam ser os primários. A digitalização das aulas mais uma vez reafirma a limitação de oportunidade entre os estudantes. Já foi dito anteriormente que o acesso aos recursos digitais é restrito a uma parcela da população, seja por falta de recursos para abastecer *chips* e banda larga, seja por falta de alcance das operadoras em algumas localidades.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) lançou uma nota técnica no mês de maio de 2020 para expor as estratégias que caracterizam o ensino remoto emergencial. Sendo chamadas pelo CIEB de Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR), "as EAR são estruturações de possibilidades de atuação emergencial

para garantir educação não-presencial no cenário de pandemia, tendo como objetivo dar suporte ao gestor de educação para tomada rápida de decisão” (CIEB, 2020, p. 9).

De acordo com a nota técnica, as EAR podem ser: transmissão de aulas e conteúdos via televisão, videoaulas gravadas e postadas em redes sociais, aula ao vivo *on-line* transmitida por meio das redes sociais, envio de conteúdos digitais por meio das ferramentas digitais *on-line*, disponibilização de plataformas de ensino *on-line*, transmissão de conteúdos educacionais via rádio, envio de materiais impressos com conteúdos educacionais.

Essas estratégias abrem a possibilidade de escolha sobre qual a melhor ou quais as melhores EAR para a realidade em que a escola se encontra. Como vimos, há um cruzamento do uso de materiais tecnológicos, materiais impressos, TV e rádio.

Há, portanto, que considerar os meios tecnológicos para o ensino remoto emergencial. Segundo o CIEB,

O termo ‘tecnologia’ muitas vezes está associado com ‘tecnologia da informação e comunicação’, ‘tecnologia digital’ e outros, que passam pelo domínio do digital. Entendemos que a identificação de uma expressão única como o termo ‘Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)’ se apresenta como alternativa a fim de abarcar práticas que vão além do uso de equipamentos (*hardware*) e sistemas (*softwares*), envolvendo uma perspectiva propositiva de transformação de práticas [...] (2020, p. 12).

As TDICs envolvem o mundo da internet podendo ser *on-line* ou *off-line*, contemplando as transformações e as adaptações que requerem o momento emergencial remoto. No entanto, em muitas regiões do Brasil, o acesso a esse mundo digital ainda é algo distante, pois muitos materiais precisam ser impressos ou conteúdos transformados em videoaulas para serem transmitidos via rádio ou TV. Muitas famílias ainda não têm uma boa qualidade de internet e uma grande parcela da população não têm aparelhos com tecnologia para internet.

Segundo Moran, Masetto e Behrens, há muitas possibilidades neste campo.

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Temos as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem – a exemplo do Moodle e semelhantes –, que permitem que tenhamos controle de quem acessa o ambiente e do que é preciso fazer em cada etapa de cada curso. Além desses ambientes mais formais, há um conjunto de tecnologias, que denominamos popularmente de 2.0, mais abertas, fáceis e gratuitas (*blogs, podcasts, wikis* etc.), em que os alunos podem ser os protagonistas de seus processos de aprendizagem, e

que facilitam a aprendizagem horizontal, isto é, dos alunos, entre si, das pessoas em redes de interesse etc. A combinação dos ambientes mais formais com os informais, feita de forma integrada, permite-nos a necessária organização dos processos com flexibilidade da adaptação a cada aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2018, p. 31).

Neste tempo de pandemia, temos percebido que, durante o ensino remoto, os professores tentaram divulgar os conteúdos desde as plataformas formais até as plataformas populares. Houve um grande esforço na disseminação das propostas para garantir que todos tivessem acesso às propostas escolares.

Infelizmente, muitos professores precisaram buscar, por conta própria, formações básicas de como acessar e de como utilizar esses espaços virtuais. Talvez essa seja uma das grandes falhas na formação docente ao longo dos últimos anos, seja ela inicial, seja ela continuada.

Mesclar o ensino presencial com o uso das tecnologias digitais ainda é um grande desafio para muitas instituições. Por vezes, alguns professores, apesar de dizerem o contrário, continuam acreditando ser os detentores do conhecimento e, com isso, dificultam aos alunos o acesso a uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e integrada.

O grande problema instaurado diante dos decretos para o que é considerado aulas não presenciais é que, ao longo dos meses, os docentes começaram a produzir muitos vídeos e materiais, tendo um grande esforço para a elaboração de todas as propostas que serão meramente assistidas ou “preenchidas pelos alunos como se o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser materializado em textos, vídeos e tarefas” (FRANCO *et al.*, 2020, *on-line*).

O ensino remoto obrigou a todos os professores a repensarem seus modelos de ensino e a se abrirem às mudanças provocadas pelo momento. Moran, Masetto e Behrens (2018) evidenciam que há várias formas de aprender: aprendemos pelas divergências de ideias e pensamentos, por meio das situações de tensão, da busca e pela aproximação de ideias. O aprendizado pelo interesse e pela necessidade nos ajudam a aprendermos mais facilmente, porque vemos objetivo, utilidade e as vantagens que nos trazem.

Mas e o que não nos traz vantagens, o que não nos mostra utilidade e no que não vemos objetivo? Para preservar um calendário escolar, colocamos em risco a não necessidade da reposição de aulas e ainda no retorno presencial recebemos crianças completamente desestimuladas em aprender os conteúdos escolares.

Percebemos, portanto, uma grande diferença entre EAD e ERE. De acordo com Behar,

Podemos, portanto, dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, *on-line*).

A Figura 1 mostra, a diferença entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância, destacando as principais características de cada um.

Figura 1- A diferença entre ensino remoto emergencial e educação a distância



Fonte: Desafios de Educação, MEC, ilustrações.

No Brasil, muitas pessoas começaram a chamar o ensino remoto de educação à distância no sentido geográfico, entendendo a distância de espaço e desconsiderando a modalidade educacional. Na imagem, destacamos as principais diferenças entre a modalidade EAD e o que foi o ensino remoto emergencial.

UMA CRÔNICA EM ABRIL DE 2020

Já fazia mais ou menos 15 dias que estávamos em casa, tínhamos tanta esperança de que voltaríamos entre 15 e 20 dias para as escolas, no entanto, aos poucos começamos a perceber que a situação estava ficando pior, porque não se discutia o retorno das aulas. Naquele momento, apenas ouvíamos dizer: _ Fique em casa!

No Brasil, começaram a surgir as primeiras discussões entre quem, por um lado, acreditava que o governo estava agindo de forma coerente e dava total apoio às medidas de prevenção, cumprindo todas as orientações e quem, por outro lado, acreditava que já era hora de retomar a vida com o retorno do comércio e a reabertura das escolas.

A essa altura do tempo, as grandes cidades caracterizadas pelas grandes movimentações urbanas e fluxo de pessoas, carros, ônibus, metrô eram quase cidades interioranas. Não havia mais movimentações pelas ruas, havia poucos carros e transportes públicos reduzidos. Apenas o comércio essencial podia funcionar, mas com restrição de horários.

De repente, os feriados do ano começaram a ser adiantados, os recessos e as férias escolares de julho também, decretos foram sendo criados. Assim foram os primeiros dias de fechamento das escolas.

_ Meu Deus! Diziam as professoras que trabalhavam comigo.

“Quando as aulas voltarem, não teremos mais descanso”, eu pensava. Mal podia imaginar que a exaustão do trabalho ainda estava por vir, estávamos nos primeiros dias de uma longa jornada.

Enquanto isso, vinham as inquietações: E agora? Como garantir o aprendizado escolar? Como aprender sem a presença física do professor?

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental, até aquele momento, acreditávamos que era essencial o encontro presencial e seria impossível acontecer uma educação diferente. Como garantir o acesso ao ensino a todos os alunos? Como ensinar de forma tecnológica? Como aprender, apenas por meio da tecnologia? Todos têm tecnologia? Essas eram as grandes discussões nas escolas públicas nas primeiras reuniões pós-fechamento das unidades escolares.

No mês de abril, começaram a surgir, de forma tímida, as primeiras atividades remotas de forma digital e impressa.

Uma questão, a todo tempo, colocava-se: o ensino era remoto ou estávamos vivendo uma educação a distância?

2.1.3 O ensino híbrido

O termo *blended learning* significa mistura de aprendizado, e trata do efeito do avanço na tecnologia e na inovação da educação. Surgiu aproximadamente nos anos 2000, em cursos referentes à educação ligados ao setor de empresas e, recentemente, a metodologia começou a chegar à sala de aula. Essa é a proposta do ensino híbrido: trazer inovação e tecnologia à sala de aula em diferentes momentos, sendo presencial ou a distância, *on-line* ou *off-line*, promovendo estudo com os pares ou sozinho. De acordo com o Instituto Clayton Christensen,

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN, 2013, p. 9).

De acordo com Moran,

Se fizermos uma breve reflexão conseguiremos ver que a educação sempre foi misturada, híbrida porque sempre houve a combinação do ensino nos mais diversos espaços, tempo, atividades. A diferença é que com o acesso as novas tecnologias e à internet, tudo ficou mais perceptível. 'Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos 'pratos', com sabores muito diferentes' (MORAN, 2015, p. 27).

O fato de conseguirmos aprender por meio de processos formais e informais, como com o auxílio de um professor, com um colega ou em grupo, assim quando estamos sozinhos ou com alguma pessoa que não conhecemos, de forma intencional ou pela espontaneidade, nos estudos ou na diversão caracteriza, também, o que consideramos por ensino híbrido. Para Moran,

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p. 29).

E a partir desta reflexão surgem alguns questionamentos importantes: como estruturar o currículo, os espaços e o tempo? Qual combinação será a mais eficiente

para garantir a eficácia do resultado? Como atender a todos ao mesmo tempo personalizando o ensino?

São respostas que só conseguiremos ter a partir do momento em que estivermos abertos a esse novo modelo de educação, em que o professor deixa de ser o centro de tudo e passa a ser apenas um mediador/facilitador, para que o estudante consiga alcançar o aprendizado de forma exitosa. Para isso, é preciso que os educadores motivem seus alunos, para que consigam evoluir muito mais.

O ensino mesclado entre o presencial e o *on-line* é imprescindível para expandir a escola para fora de seus muros e trazer essa expansão de fora para dentro dela. A tecnologia tem o poder integrador de juntar todos os espaços e tempos. Ensinar e aprender, sob essa ótica, acontece de forma simultânea, de modo que um espaço é a extensão do outro, a sala de aula e os ambientes virtuais complementam-se, mesclam-se. Nesta perspectiva, cabe ao professor promover o equilíbrio em seu planejamento para manter a interação individual e coletiva.

O mundo digital favorece a produção de informação do próprio estudante ou a produção entre seus pares, por meio de fóruns, narrativas ou divulgação de seus resultados em *blogs*, *sites*, conferências realizadas via plataformas. “Todas as escolas podem implementar o ensino híbrido, misturando tanto aquelas que possuem infraestrutura tecnológica sofisticada como as mais carentes. Todos os professores, também” (MORAN, 2015, p. 40).

O ensino híbrido exige que as aulas sejam repensadas e, para isso, foram propostos alguns modelos de programas de ensino, em que os alunos possam ser organizados em grupos ou individualmente, podendo revezar as atividades de acordo com os tempos, espaços e orientações do professor. De acordo com Christensen (2013, p. 29),

O modelo de Rotação é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria (ex: matemática), os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino *on-line*. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos.

A integração entre a sala de aula e o ambiente virtual torna-se cada vez mais necessária para que a escola esteja aberta ao mundo e para que o mundo possa adentrá-la. Mesmo que para os docentes e gestores a educação híbrida ainda seja

uma barreira para a mudança de abordagem e estratégias, fica evidente que, a partir do momento em que todos estejam abertos às mudanças, é possível a implementação desse novo modelo de ensino.

É possível ensinar por meio disciplinares, não necessariamente o professor precisa optar por trabalhar com projetos e com o desenvolvimento de competências. Por meio das disciplinas o professor consegue elaborar uma aula dinâmica, centrada na necessidade de cada aluno mesclando os diversos meios de apresentação dos conteúdos.

Um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas: pesquisa, aula invertida, integração na sala de aula e atividades *on-line*, projetos integradores e jogos.

De qualquer forma, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização (MORAN, 2015, p. 41).

Mesmo nas escolas menos favorecidas, é possível desenvolver bons projetos, que sejam relevantes e significativos. Com o uso de tecnologias simples, como um aparelho de celular, e buscando espaços que apoiem a conectividade, é possível pensar em algumas propostas integrativas entre o presencial e o *on-line*.

Sabemos que se todas as novas propostas dependessem apenas de uma flexibilização no currículo, por meio da introdução de metodologias ativas e tecnologias, seria muito mais fácil de acontecerem as mudanças, porém lidamos com pessoas que passaram por vários processos de formação, construção de concepção e práticas que não apresentam coerência com a teoria. Mudar o outro ainda é a maior barreira encontrada para que a educação possa ser modificada e, assim, mudar o mundo.

A proposta dos governos estaduais e municipais para as redes públicas e privadas de educação é que, entre o ensino remoto emergencial e o retorno do ensino presencial, ocorra o ensino híbrido. Parece-nos que, para a rede privada, essa indicação torna-se mais fácil, porque há equipamentos e profissionais que podem apoiar nessa transição.

Já nas redes públicas, há o enfrentamento de muitas barreiras estruturais, sanitárias e profissionais. Não há o investimento necessário para um ensino híbrido de qualidade. Da mesma forma que muitas crianças não têm acesso à internet, há

muitas escolas que não tem uma boa banda larga, computadores acessíveis aos professores e alunos, assim como a oferta de outros recursos tecnológicos.

Pelo fato do ensino híbrido não estar associado apenas aos recursos tecnológicos, mas também na personalização do ensino, seria uma transição possível após a reabertura das escolas, seguindo-se os protocolos sanitários. Contudo, a participação e o retorno das atividades encaminhadas aos alunos no ano de 2020, durante o ensino remoto emergencial, não foi suficiente para subsidiar o professor a ponto de oferecer materiais suficientes para se pensar na personalização do ensino por meio da avaliação de tudo que foi feito pelos estudantes.

Para o retorno presencial com o ensino híbrido, o estado de São Paulo anunciou no Plano São Paulo, no mês de abril de 2021, de acordo com o *site* Portal do governo de São Paulo, que a retomada das aulas seria gradual e facultativa, com o limite máximo de 35% dos alunos por dia, devendo seguir todos os protocolos de segurança.

Infelizmente, a proposta do ensino híbrido mostrou-se inviável para a educação pública, principalmente neste momento de pandemia, pois, além das questões sanitárias, compromete a aprendizagem e sobrecarrega o professor que precisa atender aos alunos que estão presencialmente na escola e aos que estão em casa, muitas vezes tirando suas dúvidas via aplicativos e redes sociais.

O que estão chamando de ensino híbrido proposto pelos governos é um rodízio de estudantes para frequentar a escola de uma forma simbólica, indo algumas horas por dia em um ou dois dias na semana.

Diante disso, questionamos: Quais benefícios o ensino híbrido traz para os alunos? Quais desafios os professores enfrentam nessa proposta de ensino? O revezamento dos estudantes garante a aprendizagem de todos?

De acordo com Luiza Tenente,

Professores e estudantes relatam, no entanto, que juntar as modalidades *on-line* e presencial compromete a aprendizagem e sobrecarrega ainda mais os docentes. Segundo especialistas ouvidos pelo G1, nem sequer é correto definir o sistema como 'híbrido', já que não há mudanças nas propostas pedagógicas [...].

O modelo implementado de atender dois grupos ao mesmo tempo exige equipamentos tecnológicos nas escolas e nas casas dos alunos. 'Não é a nossa realidade, muito menos em escolas públicas', afirma Ana Ligia Scachetti, gerente pedagógica da Nova Escola, organização de educação (TENENTE, 2021, *on-line*).

O ensino híbrido requer organização, planejamento, conhecimento das dificuldades de cada aluno, para que o ensino seja personalizado. Revezar estudantes no modo presencial e *on-line* e apresentar algumas atividades não pode ser considerado ensino híbrido.

Enquanto não houver uma proposta pedagógica adequada e ajustada às necessidades dos educandos, espaços organizados e autonomia na aprendizagem, não é possível considerar o ensino como híbrido.

UMA CRÔNICA EM MAIO DE 2020

Nessa altura do ano, acreditávamos que o retorno presencial seria no segundo semestre. Começamos a viver um momento inédito na relação com o trabalho. Todos estávamos empenhados em buscar novas ferramentas, mas, concomitantemente, começou a ser ofertado via plataformas ou pelos canais do Youtube uma sequência de formações continuadas com grandes nomes da educação, no cenário nacional e internacional.

Não sabia o que fazer: se preparava aulas, procurava materiais e recursos novos ou se parava tudo para ouvir os ídolos da educação – os grandes nomes! Foram oportunidades únicas de ouvir pessoas falando sobre o contexto pandêmico, o ensino remoto emergencial e a educação num contexto sem pandemia.

As mensagens não paravam de chegar: “Vai começar a live das 14h”, começavam os alertas. “Em qual canal?”, “Manda o link!” Assim passaram a ser as minhas tardes. Quantos aprendizados e quantas oportunidades!

A vida não estava muito fácil! Conciliar o home office com as atividades do lar, cuidar dos filhos e buscar formações que não eram oferecidas pela minha instituição de ensino foi algo desafiador.

Nessa época, algumas aulas on-line começaram a acontecer via celular ou computador. Começaram também as cobranças e o desafio de estabelecer os vínculos com as famílias. O celular não parava: mensagens do grupo de professores, mensagens das famílias, mensagens dos alunos...

Apesar das orientações da Secretaria de Educação trazerem a redação de que tudo seria flexível, as cobranças começaram a acontecer de forma desordenada. Planilhas, reuniões, cobranças. Muitas cobranças!

Via o desespero das colegas que ainda não estavam tão familiarizadas com os recursos tecnológicos. A meta era não deixar ninguém para trás, mas na verdade havia professores que tinham ficado para trás e inúmeros alunos.

As reuniões semanais dos professores passaram a ser via plataforma, de forma síncrona. Lembro-me da primeira, todos ansiosos por um momento inédito e para rever os colegas, matar um pouquinho a saudade daqueles que te viam todos os dias, ou pelo menos de segunda à sexta. Mesmo que virtualmente, seria um evento. Todos estavam arrumados como se fosse no presencial. Penso que se arrumar dava um certo conforto e a sensação de que não estávamos todos presos dentro de casa...

Nas primeiras reuniões acontecia de tudo: internet caía, a câmera ou o microfone não funcionavam, gente que falava ao mesmo tempo, outros que manifestavam suas opiniões com os microfones abertos e pessoas que passavam atrás das câmeras... chegava a ser engraçado.

Aos poucos, fomos nos habituando ao novo formato dos encontros e colocando em prática as “etiquetas dos encontros virtuais”.

Algo importante, que merece ficar registrado, foi a parceria e a união que os professores tiveram de todos os cantos do país. Logo nos primeiros dias de fechamento das escolas, muitos professores criaram grupos de WhatsApp para o compartilhamento de ideias e atividades, nos quais entraram professores de várias cidades e estados. Além do WhatsApp, também foram criados blogs e páginas no Facebook para essas trocas. Como essa ideia contribuiu para o início dos trabalhos! A memória do celular não dava conta de receber, armazenar e compartilhar tantos materiais. Algo incrível de uma classe que se uniu para tentar salvar o ano de seus alunos.

A prefeitura ainda não tinha dado às famílias os chips com dados móveis, muitas crianças tinham acesso aos conteúdos apenas por meio de material impresso.

Uma mãe dizia: _ Professora, não tenho dinheiro para colocar crédito. Por isso meu filho não pode participar da aula. Ao ouvir essa fala de tantas famílias, meu coração se partia, porque sabia que muitos alunos estavam ficando para trás. A pandemia aumentou a distância que já havia na educação.

Outra mãe dizia que o filho não havia feito a atividade porque todos da casa trabalhavam e ninguém tinha tempo para ajudá-lo. _ As lições estão todas atrasadas. Esse era outro discurso recorrente. E o que faz um professor ao ouvir isso?

Eram tantos sentimentos misturados que fica difícil descrever...

2.2 Os desafios dos professores e professoras no ensino remoto emergencial

Há alguns anos, o Decreto 9.204 de 23 de novembro de 2017 já previa a universalização do acesso à internet e o estímulo ao uso de materiais pedagógicos tecnológicos na Educação Básica, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Entendemos que boa parte dos desafios do ensino remoto emergencial poderia ter sido amenizada se o decreto tivesse sido implementado como deveria nos municípios e estados, desde aquela data. Nos seus termos,

Art. 2º O Programa de Inovação Educação Conectada visa a conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, setor empresarial e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica. Parágrafo único. A execução do Programa de Inovação Educação Conectada se dará em articulação com outros programas apoiados técnica ou financeiramente pelo Governo federal, voltados à inovação e à tecnologia na educação (BRASIL, 2017, *on-line*).

O programa visava garantir melhores oportunidades para os estudantes, além de possibilitar a redução das desigualdades educacionais e sociais em nosso país.

O uso de tecnologia dentro e fora da escola é algo essencial neste tempo, porque possibilita ao professor personalizar o ensino, além de estimular a colaboração e o trabalho em equipe, permitindo ao aluno ser protagonista e autônomo na busca de informações e ampliação de seus conhecimentos.

No artigo 10, também estava prevista a oferta de formação continuada aos professores, que seriam os pilares da transformação da educação, com o apoio de materiais e plataformas digitais.

III - ofertar cursos de formação de professores para o uso da tecnologia em sala de aula;
VIII - publicar referenciais para o uso pedagógico da tecnologia;
IX - implementar e manter plataforma eletrônica, que conterá materiais pedagógicos digitais gratuitos e trilhas de formação de professores;
X - fomentar o desenvolvimento e a disseminação de recursos educacionais digitais, preferencialmente em formato aberto (BRASIL, 2017, *on-line*).

O decreto não obrigava a adesão das escolas, mas se todos sabemos da importância desse programa, por que não aderiram? Por que não há ampla divulgação das plataformas e materiais que são oferecidos pelo MEC? As escolas que aderiram ao programa tiveram acesso a tudo o que estava sendo ofertado? Essas questões

ajudam a pensar sobre as mudanças radicais pelas quais a educação passou neste tempo de pandemia.

Se desde 2017 os professores estivessem sendo formados para o uso de ferramentas tecnológicas, ampliando o contato às plataformas e aos materiais digitais, talvez os desafios fossem menores, diante do fechamento das escolas.

Durante uma entrevista, o escritor e pedagogo Rubem Alves disse que “há um tempo vem pensando em propor um novo formato de docência”. Segundo o escritor, o professor precisa ser “um professor de espantos”; precisa despertar nas crianças a curiosidade, porque as informações já estão disponíveis; precisa “criar a alegria de pensar”. O docente não deve apresentar respostas prontas, mas proporcionar à criança a oportunidade de pensar, despertando a curiosidade em aprender. Essa discussão é muito provocante em meio a um momento tão desafiador como o que estamos vivendo.

Há alguns anos já se discute algumas possibilidades de ensino, desafios e mudanças para a educação. Quando a internet se disseminou, houve uma falsa sensação de que os professores iriam se desprender do giz e da lousa para se lançarem em novas propostas tecnológicas. Metodologias diferentes iriam aparecer e a vida do aluno seria mais ativa no processo da aprendizagem. Entendemos que isso vinha acontecendo, num processo mais devagar. Mas o mundo foi pego de surpresa por uma pandemia, que impediu as pessoas de saírem de casa e os educadores viram-se numa situação completamente atípica. Seria preciso ensinar fora da escola, pois as escolas foram fechadas.

Para muitos docentes, o desafio foi imenso, porque não foram ofertadas formações sobre tecnologia ou recursos tecnológicos, nem formações continuadas que discutissem os assuntos sobre novos modelos de ensino e novas metodologias, nem antes e nem depois da pandemia. Como seria a preparação para o ensino remoto? A maioria dos docentes desesperou-se em meio ao caos.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2018), é sabido pelos professores que é possível ensinar e aprender de diversas formas. O mundo digital oferece uma gama enorme de possibilidades, porém muitas escolas e professores se sentem perdidos sobre o que manter, o que mudar e por onde começar. Esse medo, muitas vezes, faz com que a educação formal prossiga da mesma maneira, organizada conforme o previsto, repetitiva, com pouca atração. Embora se discutam teorias inovadoras, que colocam os alunos como pessoas ativas no processo de

aprendizagem, na prática, o que se mantém é uma visão conservadora, que não oferece grandes riscos à estabilidade do professor.

Possivelmente, se as escolas promovessem mais discussões em seus momentos de formação continuada, focando em novas técnicas e metodologias de ensino, a preocupação dos professores com o fechamento das instituições escolares teria sido muito menor. Vemos muitas escolas com métodos e procedimentos envelhecidos, justamente pela falta de oportunidade de trocas entre os pares, o que refletiu diretamente no trabalho dos educadores nos primeiros meses de pandemia.

Antes da pandemia, os professores, em sua vasta maioria, não receberam formação para ministrar aulas no modo de ensino remoto ou a distância. Não foram instruídos previamente acerca de como deveriam adaptar atividades em grupos, monitorar a participação dos alunos, avaliar seu progresso e aprendizado, ou oferecer apoio emocional aos mesmos. A formação que tem sido oferecida desde então é uma reação à necessidade de adaptação, mas indispensável para que as aulas continuem acontecendo a distância (PONTES, 2020, *on-line*).

O momento da pandemia retoma, portanto, a discussão acerca do uso ou não de tecnologia na educação. Para Moran, Masetto e Behrens (2018),

[...] trata-se do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), com o uso da internet e do computador, com o acesso imediato em tempo real às informações, ao conhecimento, às experiências e projetos inovadores, com a possibilidade de socialização imediata das pesquisas, com o surgimento, a multiplicação e a diversidade dos aparelhos eletrônicos e games digitais (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2018, p. 143).

Esse cenário exige do docente a necessidade de conhecer os novos recursos tecnológicos e afeiçoar-se deles, usando, explorando e compreendendo estes meios, tendo em vista um processo de aprendizagem que seja mais engajado, com maior dinamicidade para os estudantes.

Podemos dizer que o que iria talvez ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de forma 'emergencial' em um, dois ou três meses. Os professores estão aprendendo mais do que nunca a criar aulas *on-line*, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia. Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas. Nesse tipo de atividade, o professor tem que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição (BEHAR, 2020, *on-line*).

Acostumados ao presencial, os professores precisaram sair da zona de conforto para se lançarem nesse novo movimento da educação. Vale destacar que, como dito anteriormente, “o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente” (BEHAR, 2020, *on-line*).

A manutenção de aulas remotas sem que haja condições objetivas adequadas para desenvolvê-las é impor um projeto absolutamente excludente, aligeirado e sem qualidade. A alternativa seria preparar as escolas públicas para esse desafio, através da inclusão digital de alunos, técnicos e docentes; construção de plataformas públicas de acesso; qualificação de trabalhadores para o desenvolvimento de tarefas remotas e avaliação continuada do processo. Do mesmo modo, prepará-las para o período pós-pandemia. Fazer de qualquer jeito é ruim para a educação pública e não interessa para o conjunto da sociedade (ANDES-SNa, 2020, p. 8).

Os docentes precisaram aprender em pouco tempo a criar aulas virtuais, pesquisar novas ferramentas para apoiá-los no envio dos conteúdos, testar os materiais que foram desenvolvidos. Eles erraram muitas vezes e precisaram ajustar-se a cada dia, desafiando-se cada vez mais. Afinal, ninguém estava preparado para uma situação emergencial, nem o sistema nacional de ensino, nem as escolas, nem os professores e alunos.

De certo modo, os educadores participaram ativamente na elaboração dos materiais e no desenvolvimento dos conteúdos “abrindo mão” do giz, da lousa e do contato com os estudantes.

Assim, é preciso diferenciar, neste momento, que a maior parte das instituições de ensino não está fazendo Educação a Distância, e sim Ensino Remoto Emergencial. Essa mudança drástica do dia para a noite exigiu que os docentes assumissem o processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de ensino, o desenvolvimento de cada aula e a aplicação de estratégias pedagógicas *on-line*. Os docentes precisaram e continuam, mais do que nunca, necessitando de muito apoio e ajuda para construir competências digitais e lidar com um ambiente desconhecido até então. Logo, o que iremos aprender nessa jornada de migração seja para o ERE ou a EAD? (BEHAR, 2020, *on-line*).

Além de todas essas mudanças, o professor ainda precisou trabalhar para manter o vínculo com os estudantes. Para Franco *et al.*,

[...] o laço social entre estudantes, professores e comunidade escolar é precioso para a formação humana em nossa sociedade. A perda do convívio escolar é, sem dúvida, um dos mais impactantes e dramáticos efeitos das medidas de distanciamento social (FRANCO *et al.*, 2020, p. 2).

Preparar atividades, buscar novas ideias e estratégias, manter vínculos com os alunos e a comunidade escolar, foram grandes desafios para o professor. Mas talvez o maior de todos tenha sido trabalhar os conteúdos de forma que não fossem apenas listas de transmissão de conhecimento.

Cabe destacar o que entendemos por transmissão.

A ideia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da 'transmissão' e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como 'transmissão de conhecimento' dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta 'Que conhecimento?' e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir [...] (YOUNG, 2007, p. 1293).

Sabemos do papel da escola e de sua responsabilidade na transmissão de conhecimento, como uma agente de transmissão cultural. Porém, durante o ensino remoto emergencial, a transmissão de conteúdo tornou-se algo mecânico, na maior parte das escolas. Muitos professores não tiveram contato com seus alunos, a não ser de forma assíncrona, por meio de atividades prescritivas impressas.

Consideramos, portanto, um contexto atípico na vida de todos, de modo que a complexidade do ato de aprender

[...] é evidente que não se pode promovê-lo, em toda sua potência e plenitude, com os estudantes confinados em suas residências, envoltos em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro e compartilhamento com professores e colegas senão por meios virtuais – quando estes estão disponíveis. É preciso encontrar caminhos para enfrentar a situação imposta pela pandemia que não percam de vista que os conteúdos curriculares devem se tornar ferramentas mediadoras da inserção ativa de nossas crianças e adolescentes no mundo, sob pena de serem adotadas políticas que adulteram o sentido do currículo (FRANCO *et al.*, 2020, p. 4).

Diante de todos os desafios mencionados, entendemos que o Desenho Universal para Aprendizagem contribuiu de forma significativa para o aprendizado dos educandos neste momento tão delicado que exigiu sutileza, compreensão, dinamismo e engajamento por parte dos docentes e dos estudantes.

UMA CRÔNICA SOBRE O INÍCIO DE 2011

Havia um ano e dois meses que tinha ingressado na rede pública da cidade de Santo André. Era janeiro, mês de férias e descanso, porém, na última semana, resolvi que queria conhecer a minha nova escola. Na atribuição, tinha saído da creche e escolhido uma escola de ensino fundamental para aquele ano, para ser mais precisa, tinha escolhido um 3º ano.

Chegando à escola fui muito bem recebida pela secretária e pela diretora. Apresentei-me, a diretora apresentou parte da escola e, antes de me despedir, aproveitei a oportunidade e pedi para saber quem eram os meus alunos – ansiedade de professor.

A diretora prontamente pegou a lista e disse que minha turma estava formada com 21 alunos. Pensei: “21 alunos... que coisa boa!” Uma sala com poucos alunos rende um bom trabalho. E antes que ela guardasse a lista perguntei se tinha algum aluno de inclusão. Nessa época, ainda não havia passado por um processo de formação docente que me preparasse para atender a todos e a pensar nos alunos com deficiência como parte integrante do grupo; eu ainda classificava meus estudantes entre “os com deficiência” e “os sem”, como ocorre com a maioria dos professores.

Anos depois, pelas experiências que tive e as formações que fiz, consegui entender que na sala há uma quantidade de alunos e ponto, não há separação. Entretanto, apesar da minha fala ser “excludente”, minhas propostas nunca foram.

De repente, a diretora retomou a lista e me disse que “sim”, eu teria um aluno com Síndrome de Down e dois em investigação de deficiência intelectual, aliás, um dos meninos já tinha o laudo de distrofia cerebral e trazia um grande agravamento na cognição. Naquele momento tudo parou: como assim? Três alunos de inclusão?

Foi um desespero interno. Olhei para ela e disse que aquele seria, de fato, um ano desafiador. Agradei a atenção e fui embora pensando no que estaria por vir.

O ano letivo teve início e, aos poucos, fui conhecendo as crianças, estabelecendo vínculos e me apaixonando pela turma, que precisava de um olhar amoroso, empático e firme.

Era um total de 21 alunos, cada um com suas especificidades, muitos deles com dificuldades de aprendizagem, além dos que vinham acompanhados de um laudo fechado de transtorno. A minha preocupação já não era mais os três alunos, mas passou a ser o grupo. Como trabalhar com um grupo tão heterogêneo?

Quando fiz o magistério, recordo-me que uma professora passou um filme chamado “Nem um a menos”; era um filme que contava as condições da zona rural chinesa. O professor precisou afastar-se por um mês e uma garota de 13 anos foi contratada para ficar com a turma, mas antes de sair ele deixa uma grande missão para ela: preocupado com a constante evasão escolar, recomenda-lhe que mantenha todos os estudantes na escola e não deixe nenhum partir.

Considero esse filme minha base de formação inicial, pois sempre acreditei que não poderia perder nem um dos meus alunos. No ano de 2011, tive que criar boas estratégias e ferramentas para que todos se sentissem parte do grupo e não fugissem.

Trouxe muitas propostas dinâmicas e desenvolvi muitos trabalhos em grupos produtivos. Os estudantes não eram agrupados de acordo com seus laudos, mas de acordo com seus saberes e não saberes.

No segundo semestre, levei o computador da minha casa para a escola para diversificar meus recursos, montei cantos de jogos e leitura para que pudessem interagir e manterem-se todo o tempo ocupados. A comanda era sempre a mesma, ninguém pode ficar só e todos precisavam produzir.

Anos depois, descobri que minha abordagem curricular se aproximava muito dos princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA), já que trabalhei todo o currículo tentando adaptá-lo ao máximo e minimizando os objetivos que eram fora do proposto para o ano/ciclo. É claro que ao trabalhar as especificidades, em algum

momento, teria que olhar para cada um e pensar em estratégias e recursos específicos, respeitando as individualidades e os diferentes tempos de aprendizagem.

Finalizei meu ano com uma grande experiência, venci o desafio posto em janeiro e, em 2013, quis novamente reencontrar-me com essa turma, agora no 5º ano.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Acreditamos que todos aprendem, seja de uma forma ou de outra, e que o meio social é parte fundamental para esse desenvolvimento. Cabe, portanto, à escola ser acolhedora e aberta para garantir uma educação que seja de qualidade a todos e a cada um, respeitando suas diferenças. É preciso que haja mudanças na escola para que todos tenham direito a ela. “As escolas precisam ser instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas” (MANTOAN, 2003, p. 8).

Se a pretensão é termos uma escola inclusiva, faz-se necessário, e de imediato, que os planos sejam redefinidos para uma educação que prepare o sujeito para ser cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, sem preconceitos e que saiba reconhecer e valorizar as diferenças.

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos temporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 30).

De acordo com o dicionário Michaelis (2020, *on-line*), a palavra inclusão deriva do verbo incluir (em latim *includere*) e significa “por dentro de, inserir-se, juntar-se”. Este termo vem sendo muito utilizado nos últimos anos, para a construção do discurso de garantia de acessibilidade a todos os sujeitos que estão excluídos dos mais diversos espaços e situações, em especial dos espaços escolares.

O antônimo de incluir é excluir (em latim *excludere*) e, de acordo com o dicionário Michaelis (2020, *on-line*), significa “pôr de lado, afastar”. Diante do debate do que é uma escola inclusiva, vemos muito mais uma escola excludente do que propriamente a que oferece possibilidades.

Se os conceitos de inclusão e de exclusão se anulam necessariamente entre si eles têm, contudo, em comum aspectos que nos parecem fundamentais para a futura compreensão daquilo que verdadeiramente aqui nos (pre) ocupa: A escola inclusiva (MELRO, 2003, p. 61).

Deste modo, a educação precisa ser atualizada, possibilitando ao professor o aperfeiçoamento de sua prática e a reestruturação às escolas, com a finalidade de “responder às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão” (MANTOAN, 2003, p. 30).

Sendo assim, a educação inclusiva, com o objetivo de afetar a sociedade atual, forma um movimento político, social e educacional que garante o direito de todos atuarem ativamente na sociedade, bem como terem seus direitos garantidos e respeitados. Para Melro (2003, p. 62), “[...] incluir ou excluir é sempre algo que ‘eu’ faço acontecer; incluir ou excluir implica, por consequência, responsabilidade ou, no mínimo, cumplicidade ou dolo daquele que exclui ou inclui [...]”.

Para que a inclusão aconteça, faz-se necessário que o professor se desprenda dos modelos tradicionais de mesas enfileiradas, lousa, giz, avaliações sistemáticas aos finais dos bimestres ou trimestres e consiga ressignificar o currículo e as estratégias de ensino, dando abertura para novas propostas e conteúdos que possam atender a todos, enfim, que reveja a forma de ensinar e avaliar. É preciso ter clareza de aonde se quer chegar com cada aluno, de forma única e não coletiva.

Discutir o conceito de inclusão nas escolas ainda é algo de extrema importância. Esse assunto deveria ser inerente à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), permeando todas as discussões que compõe o documento, porém não conseguimos enxergar nos textos escritos nas escolas a concepção que se tem do que é de fato uma escola inclusiva e a que se propõe a escola. É preciso discutir o que de fato significa incluir para depois prosseguir na construção da concepção que permeia a questão: que alunos queremos formar?

3.1 Políticas públicas para a educação inclusiva

De acordo com Prais (2017, p. 38), com a reestruturação da educação e os compromissos internacionais com a intenção de findar o fracasso e a evasão escolar, a década de 1990 “é marcada pela reforma e avanços significativos para a ampliação das oportunidades educacionais referentes à pessoa com deficiência”.

É possível perceber que a discussão não se encerra na década de 1990, mas se estende até os dias atuais. Também é possível ver os avanços nos pensamentos

predominantes em cada momento histórico e analisar a superação de um pensamento excludente e integrativo, passando para um pensamento inclusivo e equitativo.

Analisar as leis e discutir os conteúdos tem um alto índice de relevância para que se pense na implementação e elaboração de políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em programas de formação docente, seja para o ensino regular, seja para o ensino do AEE.

Dentre os documentos e compromissos internacionais dos quais o Brasil tem participação ativa destacamos a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien (1990). Tendo como objetivo principal a superação da exclusão social, priorizando os países pobres e em desenvolvimento, criando um plano para atender as necessidades básicas de aprendizagem da população em idade escolar, até então privados do direito ao acesso e permanência na escola. O artigo 3º prevê a necessidade da universalização ao acesso à educação para a promoção da equidade.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990).

De acordo com Prais (2017, p. 41), “os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano foram ampliados [...] dando suportes para a construção de metas de ensino e aprendizagem às pessoas com deficiência”.

Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), foram ampliadas as discussões, reforçando-se os princípios anteriores estabelecidos na Declaração de Jomtien, apresentando a educação inclusiva como um novo instrumento para alunos com necessidades educacionais especiais. É uma declaração que discutiu exclusivamente a educação especial, reafirmando o direito à educação para todos.

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades

educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (BRASIL, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca prevê a organização de espaço, currículo e estratégias adequados que garantam a aprendizagem de todos, garantindo a qualidade e respeito às diferenças, além de garantir a formação dos professores, como treinamento em educação especial.

Esses documentos foram muito importantes para subsidiar a legislação brasileira criada a partir de 1990, mas que desde a Constituição (1988), já tinha como base a equidade e universalização do acesso à educação, como previsto nos artigos 205, 206 e 208.

Ao final da década de 1990, houve a Convenção de Guatemala, que reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade que as demais e, inclusive, o direito de não serem submetidas a atos de exclusão ou discriminação. Sendo promulgado o decreto Nº 3.956 em 8 de outubro de 2001.

Para finalizar, gostaríamos de destacar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, decreto Nº 6.949/2009, que tem como propósito: “Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2010b).

O documento define a pessoa com deficiência como

Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010b).

O artigo 24 refere-se à educação e deixa claro que os Estados Partes deverão reconhecer os direitos às pessoas com deficiência, garantindo um ambiente livre de discriminação, inclusive em todos os níveis, garantindo o aprendizado por toda a vida, com base na igualdade e oportunidade.

Partindo do pressuposto de que a inclusão defende a educação como direito de todos, destacamos, no quadro 1, os principais avanços e compromissos acordados pelo Brasil, desde a redemocratização do país com a Constituição de 1988, em suas políticas para a educação inclusiva.

Quadro 3 – Políticas públicas para a educação inclusiva (continua)

Principais Documentos e Diretrizes Políticas	
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988	<ul style="list-style-type: none"> - Marco para a garantia da educação como direito de todos. - Garantia de acesso e permanência na escola. - Educação especial como modalidade educacional na escola regular.
Política Nacional de Educação Especial, 1994	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de “integração institucional”. - Acesso às classes comuns para os alunos que tiverem condições de acompanhar o ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. - Mantém a responsabilidade da educação no âmbito da educação especial.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta um capítulo específico para a educação especial (capítulo V, artigos 58 a 60). - Dá grandes contribuições para a matrícula dos alunos com deficiência. - No artigo 58, considera a educação especial como modalidade escolar. - O ensino deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino.
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, 2001 Resolução nº 02/ 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Regulamenta a organização e função do Atendimento Educacional Especializado. - Todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino, assegurando qualidade no ensino desde a Educação Infantil. - Extraordinariamente, as escolas podem criar classes especiais. - As escolas devem garantir o atendimento hospitalar e domiciliar para alunos que não podem frequentar a escola. - Não menciona o profissional de apoio, mas garante o professor especializado.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008	<ul style="list-style-type: none"> - Educação especial foi definida como uma modalidade de ensino, perpassando por todas as modalidades da Educação Básica ao Ensino Superior. - Garantia ao Atendimento Educacional Especializado de modo que a educação especial passe a integrar a proposta da sala regular. - Garante um monitor ou cuidador para os alunos com necessidades especiais.
Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de vaga no ensino regular e oferta de ensino no AEE.

de Educação, da Câmara de Educação Básica, 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Duplo FUNDEB para alunos matriculados no ensino regular e no AEE. - Garantia de recursos de acessibilidade na educação para os que apresentam mobilidade reduzida ou deficiência. - Elaboração do plano de ensino em articulação com os demais professores do ensino regular.
Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. - O AEE deve ocorrer de forma complementar ou suplementar assegurando a dupla matrícula.
Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Há um destaque para a educação especial na meta 4: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. - Garante, também, no capítulo IV o direito à educação, garantindo um sistema inclusivo em todos os níveis e aprendizado, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível. - Oferta de profissionais de apoio escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do quadro acima, é possível acompanhar a evolução do direito à educação para as pessoas com deficiência, ao longo dos últimos 30 anos. Conseguimos ver as etapas percorridas para, de fato, a garantia da inclusão e equidade com qualidade no ensino.

Com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estados e municípios precisaram organizar-se para garantir a inclusão de todos os alunos no ensino regular. Desse cenário surge a necessidade do profissional de apoio, na ocasião, denominado cuidador ou monitor, com a finalidade de ajudar os estudantes com deficiência na

realização das atividades de higiene, alimentação e locomoção. Essa foi considerada uma grande conquista pelas pessoas com deficiência.

Mesmo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os dados estatísticos do Censo Escolar mostraram, nos anos seguintes, que ainda havia muitas crianças e adolescentes fora da escola que necessitavam de apoio para a realização das atividades escolares.

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum, ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população (BRASIL, 2014, p. 84).

Percebe-se a urgência de se colocar em prática, de forma efetiva, a participação das crianças e adolescentes com deficiência nas escolas. Para viabilizar o acesso e garantir a qualidade da permanência de forma efetiva, é garantida na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) a presença dos profissionais de apoio, enquadrando-se nos serviços especializados.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 21).

Para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino do município de Santo André, foi criada a Lei Ordinária Nº 8233/2001 e o Plano Municipal em vigor, cuja meta 4 é destinada à educação especial.

A primeira lei garante a matrícula na rede municipal no ensino regular a qualquer aluno em escola próxima à sua residência, independente da vaga. A segunda, refere-se ao Plano Municipal de Educação de Santo André (PMESA), garantindo na meta 4 a reorganização da educação especial para que a rede seja inclusiva, garantindo o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais, assim como o profissional de apoio, quando necessário.

3.2 O Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem justa e equitativa para atender a todos

Chegou a hora de repensar a prática! Diante do desafio de transformar a sala de aula em um espaço acolhedor, motivador e inclusivo o *Design* Universal apresenta uma abordagem que abre a possibilidade para que o currículo alcance a todos ou a grande maioria da turma, procurando diminuir as barreiras de aprendizagens e aumentando o sucesso escolar dos estudantes. Para isso, no entanto, é preciso que o professor tenha a capacidade e competência para analisar as limitações na gestão do seu trabalho e compreenda que nem sempre o problema está no aluno.

O *Design* Universal para Aprendizagem baseia-se nos estudos da neurociência sobre o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem. Nesse processo são identificados três tipos de redes neurais distintos, que se relacionam com os princípios do DUA (CAST, 2018): redes de reconhecimento, que estão relacionadas com o princípio da representação; redes estratégicas, que estão atreladas ao princípio da ação e expressão; e as redes afetivas, que estão ligadas ao engajamento.

Desta forma, o DUA considera diferentes formas de aprender e jamais desconsidera as habilidades de cada indivíduo. Essa abordagem foi desenvolvida nos Estados Unidos por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores, tendo, no ano de 1999, o apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Foi inspirado no conceito do *Design* Universal, pensado para as estruturas arquitetônicas que visam eliminar barreiras de acessibilidade.

O movimento *Design* Universal teve como objetivo criar produtos, ambientes e serviços com *design* que possibilitasse o acesso a todas as pessoas ou ao maior número delas. Um exemplo clássico são as rampas de calçadas que, a princípio, foram criadas para atender apenas a pessoas cadeirantes e, atualmente, são úteis às mães com carrinho de bebê ou às pessoas com carrinho de supermercado. O interesse do CAST, contudo, centra-se na aprendizagem: “preocupamo-nos com questões nas ciências da educação, e não mais com a aplicação direta dos princípios arquitetônicos originais” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 733).

O DUA procura apoiar a construção do currículo acessível, exige a compreensão e apreciação na variabilidade, que é uma condição humana, uma vez que todos os seres humanos possuem uma variabilidade interna e outra externa. Por

meio dos estudos das redes neurais, é possível compreender essa variabilidade, quais são os interesses, repertórios, motivações que cada indivíduo tem e como se modificam ao longo do tempo. Considerando a variabilidade é possível oferecer múltiplos meios de aprendizagem.

De acordo com Mayer, David e Gordon, a educação precisa ser inovada por meio da perspectiva da flexibilidade e da individualidade, de forma que seja repensada a forma de como se ensina e como se aprende. Dessa forma,

Acreditamos que o *design* universal para a aprendizagem (DUA) é essa inovação transformadora. Os três princípios do DUA podem nos ajudar a enfrentar os desafios e a aproveitar as oportunidades inerentes à grande variabilidade de estudantes, oferecendo caminhos para os que atualmente não têm privilégios e desenvolvendo o talento de todos (MEYER; DAVID; GORDON, 2014, p. 48).

A necessidade do ensino personalizado passou a ser importante diante da globalização e da grande diversidade de alunos que temos recebido e que, de certo modo, tem a ver com a chegada avassaladora das novas tecnologias.

Pensando na construção de uma escola inclusiva que garanta um ensino personalizado, tendo clara a ideia de que todo sujeito aprende, conseguimos começar a traçar um caminho para abrir possibilidades para uma educação que garanta a equidade da aprendizagem, assim como a qualidade no acesso e permanência de cada indivíduo no espaço.

A ideia não é seguir uma receita, mas elaborar, planejar e flexibilizar um currículo que diversifique as propostas e atenda a todos e a cada um, simultaneamente, conseguindo melhorar a qualidade de ensino.

Podemos associar o ensino do DUA à metáfora apresentada na pedagogia das estações, uma nova abordagem do ensino-aprendizagem apresentada por Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020),

Temos considerado as estações do ano como uma nova metáfora para a educação inclusiva. As estações se inserem num calendário anual, mas não se fixam a ele. Repetindo-se, a cada ano, continuamente, elas vão e vêm, num movimento cíclico nos tempos e nos espaços. Portanto, elas não ocorrem simultaneamente em todo o mundo, são itinerantes nos termos do movimento do planeta e diferem, em cada hemisfério, pelos solstícios – quando dia e noite têm duração mais longa do ano – e pelos equinócios – ocasiões em que o dia e a noite duram o mesmo tempo e nas quais acontece a mudança de estação. Todavia, vale lembrar que as datas dos equinócios variam de um ano para outro. Há, portanto, variáveis nesse processo, sendo os equívocos possíveis, especialmente, quando se considera as variáveis na

temperatura média das estações por influência das temperaturas dos oceanos [...] (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 8).

De acordo com este novo olhar, fica muito claro que é possível a realização de um trabalho inclusivo, desde que tenhamos consciência de que

[...] o processo de ensino-aprendizagem, nos leva à consideração do movimento próprio da aprendizagem humana, onde a luz do conhecimento chega em tempos e formas diferentes para todos os aprendizes – sejam professores ou estudantes (não mais ‘alunos’ sem luz). Reportamo-nos, portanto, às múltiplas dimensões, temporalidades e espacialidades da aprendizagem humana nos termos do currículo vivido (COSTA-RENDERS, 2020, p. 3).

Diante disso, percebemos o quanto se faz necessário a flexibilização do currículo para atender a todos. Cada aluno tem seu tempo e necessita de seu espaço. Num formato tradicional de escola, não é possível ofertar aos estudantes opções de escolhas, mas a partir do momento em que as práticas docentes se abrirem a uma educação, de fato, inclusiva obteremos bons resultados.

Os frutos virão a partir do reconhecimento de que os alunos são diferentes e aprendem de maneiras diferentes. Havendo ou não deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o DUA reforça o processo de mudança no processo de ensino-aprendizagem, ao desejarmos um ambiente inclusivo.

Ter alunos com deficiência no ambiente escolar, de certo modo, causa para algumas pessoas estranheza e incômodo, por mais que digamos que promovemos a inclusão e que a escola esteja aberta a todos. Criamos práticas equivocadas e, quando nos damos conta, temos várias escolas dentro de uma só, temos salas especiais configuradas dentro de uma sala regular. Tudo isso devido à insegurança dos professores, à falta de discussão acerca dos assuntos referentes à educação inclusiva e à falta da formação continuada. Com certeza, se as escolas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, tivessem boas discussões que norteassem a prática, a escola seria mais amena e daria conta de trabalhar com a diversidade de cada aluno, respeitando suas especificidades.

3.3 Ensino remoto emergencial: aproximações com a educação especial na perspectiva inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que tem como uma de suas características ser transversal aos níveis de ensino, garantindo a eliminação de barreiras, o acesso e a permanência a toda pessoa com deficiência, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

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

A educação especial está organizada para complementar ou suplementar o ensino regular, não podendo substituir o ensino comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter oferta obrigatória em todos os sistemas de ensino, de forma a ser realizado no turno contrário ao da turma comum.

O foco da educação especial está na perspectiva de uma educação inclusiva, que convida o professor a pensar em estratégias pedagógicas que contemplem a todos os alunos, sejam eles pessoas com ou sem deficiência. Tem como centro, portanto, a educação para todos.

O contexto da pandemia da COVID-19, que obrigou o fechamento das escolas, trouxe o desafio de continuar o ensino garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. As desigualdades, já existentes no país, passaram a ser grandes barreiras para o acesso ao ensino e, por este motivo, os professores precisaram pensar em boas estratégias para tentar minimizar as barreiras instaladas, principalmente na educação especial.

Considerar o isolamento social a partir do conceito de barreira nos impulsiona a pensar em estratégias diferentes. Gera uma oportunidade de romper com a perspectiva do encaminhamento – aquela na qual as dificuldades educacionais são endereçadas para que outros profissionais, de preferência externos ao cotidiano escolar e investidos da insígnia de especialistas, apresentem soluções a serem aplicadas pelas gestoras(es) e educadoras(es) (GARCEZ; DAVID, 2020, *on-line*).

A rotina foi alterada para todos: educadores, alunos e pais. Por isso, neste momento, é muito importante ter consciência de que o trabalho exige a ruptura com o roteiro do ensino presencial e propõe experiências com novas ferramentas.

3.4 Novos caminhos que garantem o êxito na aprendizagem escolar

A casa não substitui a escola, por isso apenas o envio de conteúdos não vai garantir o aprendizado. Ampliar as múltiplas formas de apresentação dos conteúdos pode ajudar as crianças em seu desenvolvimento e facilitar as intervenções para as famílias.

Em alguns lugares, os professores do ensino regular e do AEE interagiram com as crianças por chamadas de vídeos, mas não foi algo obrigatório, que estivesse presente nas diretrizes para o ensino remoto. Já em outras situações, as famílias não puderam interagir com os educadores dessa maneira, devido à falta de acesso a algum recurso tecnológico ou à falta de internet.

O *Design Universal para Aprendizagem* (DUA), neste contexto, pode ser um dos caminhos que garanta o sucesso da aprendizagem. Os princípios do DUA apresentam uma proposta didática de ensino, que deseja contemplar as necessidades do maior número de alunos no ensino regular.

Meyer, David e Gordon (2018), baseados em estudos da neurociência, apresentam contribuições que ajudam na aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Na figura 2, podemos ver, em forma de imagem, o funcionamento do cérebro dividido em três redes: afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Essas áreas se relacionam ao como, o porquê/para que aprendemos, o que aprender e como aprender.

Figura 2 – As redes neurais que favorecem a aprendizagem



Fonte: Adaptado de CAST (2018, *on-line*, tradução nossa).

De acordo com CAST (2018, *on-line*), "o afeto representa um elemento crucial para a aprendizagem, e os alunos diferem marcadamente nas maneiras pelas quais eles podem ser envolvidos ou motivados para aprender". A rede afetiva está diretamente ligada ao que motiva, emociona, autorregula, ou interfere no ambiente interno e externo dos alunos para que sejam definidas as prioridades. Essa rede nos motiva e ajuda a elencar as nossas prioridades no que fazemos e aprendemos.

A rede de reconhecimento está ligada à forma como o estudante compreende e percebe o mundo por meio do acesso às informações que lhe são apresentadas. Cada pessoa aprende de uma forma, exigindo do professor pensar em diversas formas de apresentação do conteúdo. "Também a aprendizagem, e a transferência de aprendizagem, ocorre quando múltiplas representações são usadas, porque elas permitem que os alunos façam conexões dentro e entre os conceitos" (CAST, 2018, *on-line*).

Cada educando tem uma maneira de explorar um ambiente de aprendizagem e de expressar o que sabe: há pessoas que se expressam melhor pela escrita, outras pela oralidade e outras, ainda, por meio de desenhos. Essa rede está ligada às funções executivas do cérebro e requerem, de cada um, estratégia, planejamento, organização e prática, neste momento é possível ver em que os alunos diferem entre si. Por isso é de extrema importância oferecer várias maneiras de ação e expressão.

Essas diretrizes são ferramentas que podem favorecer a aprendizagem.

Essas diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os

alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativa e desafiadora (CAST, 2018, *on-line*).

Além das diretrizes do DUA, há um conjunto de princípios que são orientadores e norteadores para o trabalho docente. Esses princípios podem apoiar na personalização do ensino, na elaboração dos objetivos, seleção dos métodos, recursos, estratégias, além de ajudar na avaliação. “Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo; Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão; Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento” (CAST, 2018, *on-line*).

As dificuldades e algumas perdas dos alunos podem ser minimizadas ou eliminadas e ambientes de aprendizado podem ser qualificados quando o DUA passa a ser incorporado ao currículo. Um dos maiores desafios está em planejar e executar o currículo com eficácia desde o início e não o modificar ou adaptá-lo a todo momento, criando em uma sala com vários currículos.

No ensino remoto emergencial, a flexibilidade do currículo possibilitou que muitos professores repensassem os múltiplos meios de apresentação dos conteúdos. Para que o conteúdo chegasse ao maior número de alunos, foi preciso lançar mão de diversas ferramentas digitais e impressas.

As mídias e os recursos disponíveis explicitavam maiores possibilidade para implementação de práticas pautadas no DUA. A flexibilidade que esse *designer* permite, abre um leque de interações, na medida em que viabilizam inúmeras combinações, entre texto, fala, imagem e uma ressignificação das rotas de aprendizagem, até então fixadas pelo modelo presencial. No formato remoto, essa visão da aprendizagem teve que ser reconfigurada. Tal movimento coaduna com os pressupostos que o DUA amplia os processos pelos quais os alunos acessam o conhecimento. Não, apenas, vislumbra recursos que eliminam barreiras, mas propiciam o planejamento de cursos e currículos adequados [...] (VIEIRA; CIRINO, 2021, p. 4).

Com a nova versão do desenho curricular saindo do giz e da lousa, o DUA pode possibilitar muitos caminhos para que os professores possam planejar, pensando no estudante e na família que, muitas vezes, fará o trabalho com a criança.

3.5 A educação como direito de todos e não privilégio de alguns

A proposta do Desenho Universal para Aprendizagem está baseada na neurociência, pois a partir das redes neurais é possível compreender como ocorre o aprendizado. Por meio desses conhecimentos, a proposta do DUA organiza suas diretrizes, tendo como o maior objetivo a garantia da educação para todos.

Cabe aqui esclarecer que o DUA não é uma abordagem que pretende atingir a todos os alunos de forma padronizada, como única regra e abordagem. Trata-se de fundamentar o planejamento, considerando que há estudantes com necessidade de recursos e materiais que atendam suas especificidades.

Para Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020, p. 10), “o paradoxo do universal/particular está contemplado no DUA, pois nele o universal diz respeito a tornar o mais abrangente possível e os seus princípios não se pautam pelo padrão monocultural”. É importante dizer que a palavra “universal” se volta para o ensino inclusivo, considerando que o estudante é um ser que aprende, compreende e se expressa, de acordo com a sua singularidade. Neste sentido, entendemos que a escola é para todos, mas, ao mesmo tempo, também é para cada um, de modo que os alunos com deficiência precisam estar inseridos neste contexto da universalização do ensino.

No Brasil, por mais que haja uma parcela da população lutando pela inclusão da pessoa com deficiência nas escolas, ainda vemos uma grande parte dos profissionais que atuam dentro das escolas segregando essas pessoas. O discurso, normalmente, é o de que todos estão dentro da escola, mas será que isso basta? Será que o planejamento do professor oportuniza a participação de todos em suas aulas?

Para Costa e Bartholo,

O tema da segregação está diretamente ligado à temática da qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, de forma mais ampla, à justiça social. Evidências de diferentes países, incluindo o Brasil, sugerem que concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas pode influenciar a forma como eles são tratados, a qualidade do ensino e a aspiração para os níveis subsequentes de educação (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1185).

Para Mantoan (2015), a democratização da escola abriu portas para novos grupos sociais, porém ainda exclui os que não conseguem acompanhar o que ela

apresenta e valoriza. O ensino permanece massificado, bloqueando a possibilidade da educação para todos.

O conceito de deficiência, para muitos professores e profissionais da educação, ainda é baseado na CID³ apresentada pelo modelo médico, quando deveria ser baseado no funcionamento individual de cada sujeito. “Há uma crença largamente difundida de que a lesão representa ‘a desvantagem real e natural’, ou seja, a desvantagem provocada pela lesão é universal, absoluta e independente dos arranjos sociais” (DINIZ, 2012, p .27).

Na verdade, não é a lesão que determina a capacidade do sujeito. Mas, muitos docentes, ao dizerem “aluno de inclusão”, condenam e restringem as possibilidades de aprendizagem e participação do estudante nas propostas em sala de aula.

Nossa pesquisa pauta-se justamente na promoção da participação de todos os estudantes nas propostas oferecidas durante o ensino remoto. O DUA é uma abordagem que pode contribuir para a reflexão dos educadores ao elaborar o planejamento das aulas. Ele possibilita alargar as possibilidades do ensino com a oferta de materiais e recursos acessíveis.

Importa dizer que, no Brasil, a maior parte das pesquisas feitas com a abordagem do DUA é voltada para os alunos com deficiência, como vemos no levantamento das pesquisas correlatas.

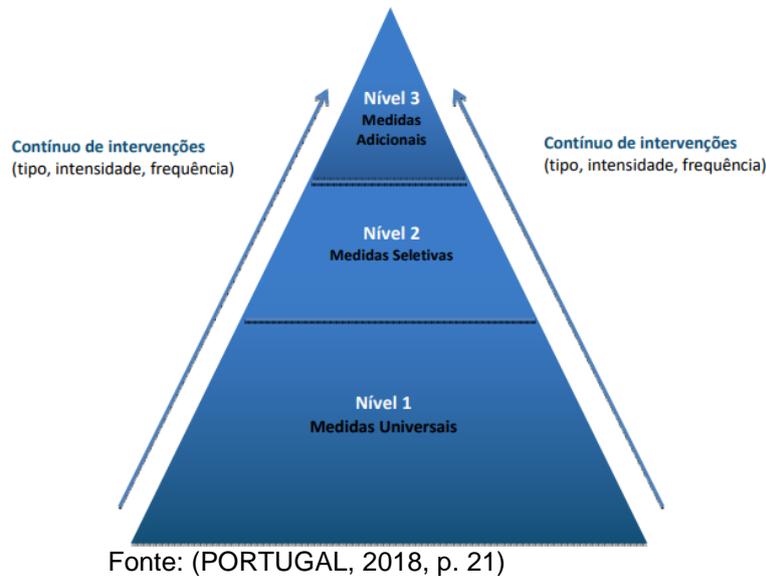
Mas é preciso considerar o DUA como um novo paradigma para a educação. Neste sentido, podemos citar a experiência de Portugal que, por meio do Decreto-Lei n.º 54/2018, ampara a educação inclusiva no Desenho Universal para Aprendizagem e na abordagem multinível para acesso ao currículo.

O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma. Para tal, as escolas veem reforçada a sua autonomia e a flexibilidade na mobilização de recursos e estratégias que promovam e assegurem a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos (PORTUGAL, 2018, p. 7).

Nesta proposta curricular, abandonam-se os agrupamentos de alunos, para enfatizar as medidas organizadas por três níveis de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

³ Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde.

Figura 3 – Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão



A pirâmide representa a organização para as intervenções a partir das propostas em relação ao planejamento das atividades. O nível 1 – medidas universais – está relacionado às práticas ou serviços direcionados a todos os alunos com o objetivo da promoção da aprendizagem e o êxito de todos. O nível 2 – medidas seletivas – abarca práticas ou serviços a estudantes que apresentam dificuldades ou riscos acrescidos do fracasso escolar que mostram com clareza a necessidade de suporte complementar. O nível 3 – medidas adicionais – refere-se à necessidade individual de cada aluno e as intervenções podem ser individualizadas ou em pequenos grupos.

A pirâmide evidencia a necessidade de intervenção contínua, que varia de tipo, frequência e intensidade. Porém, não vemos categorização de pessoas e, sim, a organização da intervenção a partir do ensino para todos.

De acordo com o Ministério da Educação/Diretoria Regional de Ensino do país,

A abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistêmico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção (PORTUGAL, 2018, p. 18).

Diante disso, podemos concluir que a abordagem multinível é um modelo curricular que visa atender a todos, respeitando as necessidades de cada um, por

meio de uma intervenção individualizada, quando necessária. Garante o acesso ao currículo e permite adequar ou substituir os conteúdos para atender as especificidades de cada estudante.

A legislação de Portugal evidencia que é possível uma educação que atenda a todos e a cada um. Com a adesão à abordagem do DUA, o professor tem a possibilidade de ampliar o acesso ao currículo. Em contrapartida, há alunos que necessitarão de intervenções personalizadas e que exigirão do educador uma organização prévia dos recursos e materiais, de forma a garantir a qualidade do ensino.

UMA CRÔNICA EM SETEMBRO DE 2020

Foi numa tarde de setembro que demos início às nossas discussões. Aproximava-se a primavera, uma estação clara, alegre e cheia de vida. Mas, neste ano, ela não tinha tanta clareza, tanta alegria. O Brasil já havia perdido aproximadamente 135 mil vidas. Sem dúvidas, o ano de 2020 foi um ano diferente dos demais!

A essa altura do ano, muitos professores estavam exaustos, com muitas incertezas e grandes angústias. Afinal de contas, todos esperávamos que o fechamento das escolas fosse por 15 ou 20 dias. A cada mês, as estimativas sinalizavam que fosse estendido por mais 30 dias e a esperança ressurgia.

Em julho, estava claro que não teríamos mais as escolas abertas e isso causou grande estranheza para todos. Desde então, as dúvidas passaram a ser sobre: O que avaliar? Como saber o que meu aluno aprendeu? Como será a aprovação ou a reprovação?

O primeiro encontro...

Estávamos ansiosas para iniciar as discussões, porque o ano de 2020 pode ter sido desafiador, exaustivo, angustiante, mas, por outro lado, as oportunidades de estudos vieram em larga escala.

_ Vou apresentar a vocês um pouquinho da escolha da pesquisa e em seguida gostaria que vocês apontassem os desafios e as dificuldades encontradas no formato do ensino remoto emergencial, disse eu, conduzindo o encontro.

Assim foi feito. Apresentei o trabalho que seria realizado e começamos as conversas.

As professoras foram contando as angústias, os desafios e uma fala chamou muito minha atenção, quando uma professora do ensino regular, disse:

_ Nós estamos trabalhando com agrupamentos para as atividades, nossas turmas estão divididas em três...

Logo pensei: “três equipes? Como assim?”

Elas explicaram que no início do ano, por meio das sondagens, agruparam as crianças por nível de dificuldade e, além dos três grupos, ainda havia o grupo dos alunos com deficiência, mais comprometidos cognitivamente...

Ao ouvir toda a explicação, tive uma mistura de sentimentos e muitas reflexões começaram a surgir. A partir daquele momento, tive a certeza de que minha pesquisa poderia trazer muitas provocações e, quem sabe, uma mudança na práxis.

4 O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa científica tem como objetivo principal contribuir para a evolução dos conhecimentos das pessoas em todos os setores, além de visar novas descobertas. Para Paulo Freire, a pesquisa é inerente ao trabalho docente.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 30).

Nas pesquisas relacionadas às Ciências Sociais há uma identidade entre sujeito e objeto, porque a pesquisa está diretamente ligada a seres humanos, uma vez que tem uma essência comum de identidade com o investigador. É uma ciência comprometida que veicula interesses e visões do mundo que foram construídas ao longo do tempo. Neste sentido, optamos por uma abordagem qualitativa em relação a nosso objeto de estudo.

4.1 Opção metodológica

Considerando nosso problema de pesquisa e os objetivos aqui propostos, optamos por uma metodologia que atenda ao propósito de registro das experiências de professores no campo da educação especial na perspectiva inclusiva, bem como oportunize o desenvolvimento de objetos de aprendizagem com base no Desenho Universal para Aprendizagem.

Desse modo, combinamos dois métodos: a pesquisa narrativa autobiográfica, a partir de nossas memórias, e a pesquisa de desenvolvimento, visando à construção do produto a ser devolvido com a comunidade escolar.

Trabalhamos com a pesquisa narrativa a partir do pensamento de Clandinin e Connelly.

Tendo a narrativa como nossa posição estratégica, temos um ponto de referência, a vida e um chão, uma base de suporte ou para imaginarmos o que a experiência é e para imaginar como ela pode ser estudada e representada em textos de pesquisa. Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar

dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (2011, p. 24).

Nesse sentido, optamos pela autobiografia narrada, a partir de nossas memórias como professora numa rede de ensino pública e das experiências vividas com o ensino remoto emergencial desde 2020. Destacamos a narrativa baseada em relatos, observações, investigando as quatro direções propostas por Clandinin e Conelly, nos aspectos “introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo” (2011, p. 85).

Nesse sentido, apresentamos as narrativas do que foi vivenciado, experienciado no processo de implementação do ensino remoto emergencial em uma rede de ensino.

Quando narro, seleciono fatos e faço recortes de momentos que tiveram significado em minha existência, tenham sido, positivos ou negativos, estes momentos são eleitos de maneira a considerar um modo de ser-viver fazer, compreendendo as ideologias, as identidades e as subjetividades, sem deixar de prospectar um vir-a-ser, um sujeito em devir. Com isso, penso que o professor que tem a oportunidade de construir sua narrativa (auto)biográfica, não a constrói considerando o passado como um referencial, seu referencial é o presente vivido, determinante de como os fatos serão narrados (MOTA, 2016, p. 37).

Neste processo de pesquisa narrativa, construiremos uma comunidade de conhecimento a partir das histórias vividas no campo da educação inclusiva. Sendo assim, optamos por realizar uma pesquisa combinada com a pesquisa de desenvolvimento, por meio da construção coletiva e colaborativa de um objeto de aprendizagem juntamente com as professoras. Entendemos que os objetos de aprendizagem

[...] podem ser vistos como componentes ou unidades, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet. Assim, podem ser utilizados em diversos contextos de aprendizagem, de acordo com o projeto instrucional. Quando bem utilizados, os OAs (Objetos de Aprendizagem) podem ser grandes aliados do processo educativo. É necessário, para isso, que o professor tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar e, em seguida, pesquise, selecione e defina boas estratégias de utilização dos OAs em suas aulas, de forma a atender aos seus objetivos (BRAGA, 2015, p. 12-13).

Durante os encontros virtuais, nas rodas de conversa, seguimos a proposta apresentada pela pesquisa de desenvolvimento, que propõe pelo menos três ciclos de aplicação: análise, avaliação e validação da proposta. Em cada ciclo são

apresentados os dados obtidos anteriormente, por meio das aproximações com o DUA no planejamento das aulas e nas narrativas das professoras.

Para Matta, Silva e Boaventura, *Design-Based Research* (DBR),

A DBR se propõe a superar a dicotomia e mesmo a discussão sobre pesquisa qualitativa ou quantitativa, desenvolvendo investigações com foco no desenvolvimento de aplicações e na busca de soluções práticas e inovadoras para os graves problemas da educação, podendo para isso usar tanto procedimentos quantitativos quanto qualitativos, e, de fato, não encontrando mais sentido em separar estas duas formas e nem em investir demasiado nesta diferença, senão em aplicar na medida do necessário, na direção do foco da pesquisa (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 24).

Há, portanto, uma proposta de formação por considerar os envolvidos na composição de uma solução coletiva para um problema apresentado. Os autores Matta, Silva e Boaventura (2014), baseados nos estudos de Mckenney e Reeves, destacam cinco características da DBR:

1- Teoricamente Orientada: as fundamentações teóricas são os pontos para a partida e chegada; contribuem para são as bases para o desenho educacional em discussão.

2 - Intervencionista: por meio das fundamentações teóricas e da interlocução com o contexto da aplicação, é desenvolvida uma aplicação que intervirá diretamente na práxis pedagógica.

3 - Colaborativa: é conduzida por variados graus de colaboração.

4 - Fundamentalmente responsiva: os avanços da práxis e os ajustes na intervenção desenvolvida acontecem por meio do diálogo e da validação pela complexidade do problema apresentado. O DBR é modelado por meio do diálogo entre a sabedoria dos sujeitos e os conhecimentos teóricos, suas interpretações, testes e validações realizadas em campo.

5- Iterativa: construção de solução prática visando a busca por melhorias e sem prazo definido para o encerramento. Cada desenvolvimento é o desfecho de uma fase, de um processo de arquitetura cognitiva.

A DBR é uma metodologia que está ligada diretamente à produção de um produto educacional, por permitir que todos os envolvidos na pesquisa elaborem o que pode ser a construção da solução de um problema.

4.2 Aspectos legais e éticos

Esta pesquisa se dá no âmbito de um projeto maior que está em desenvolvimento desde 2019, intitulado: “A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o *design* universal para aprendizagem”. O projeto conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sob o processo: 2017/20862-8, com aprovação pelo Comitê de Ética, sob processo: CEP 228229519 5 00005510. A coordenação deste projeto regular está a cargo da professora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.

O objetivo geral deste projeto é investigar como o *Design* Universal para Aprendizagem pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. A Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) tem oferecido os suportes de sustentação para o seu desenvolvimento, com destaque para o Laboratório de Práticas Escolares Inclusivas.

Neste cenário, conta com o apoio do Grupo de Pesquisa ACESSEI: Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva, do qual fazemos parte.

Dessa maneira, a aprovação desta pesquisa junto ao Comitê de Ética está vinculada ao projeto matriz “A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem”, já aprovado na Plataforma Brasil, com parecer 3.679.021 (Apêndice 1).

Para realização da coleta de dados, houve a autorização, via carta digital, da Prefeitura Municipal de Santo André e foram adotadas as medidas éticas cabíveis para preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016. O aceite foi realizado de forma virtual e, posteriormente, presencial, juntamente com o instrumento de coleta, devido às condições de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), advindas pela pandemia mundial de COVID-19, vivida no período de realização desta pesquisa.

4.3 Caracterização do campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi uma unidade escolar da rede de ensino pública da cidade de Santo André. Este município está localizado no Grande ABC paulista na região metropolitana de São Paulo, que, atualmente, inclui sete cidades:

Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

De acordo com o *site* do IBGE (2020), a cidade de Santo André contava com 676.407 pessoas no censo de 2010 e, para o ano de 2021, a estimativa era de 723.889 pessoas.

A cidade tem 175,782 Km². Foi fundada por João Ramalho, no dia 8 de abril de 1553. Os primeiros habitantes da cidade surgem a partir da construção da estação de trem de São Bernardo do Campo, que, atualmente, é chamada de Estação Prefeito Celso Daniel – Santo André.

Em 1938, o distrito de Santo André passou a ser município e nessa época chegavam à região indústrias metalúrgicas e de tecelagem. Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelo sindicalismo no ABC paulista, época em que o desenvolvimento industrial foi intenso. Com a saída de algumas empresas do Grande ABC para outras regiões, hoje, a região é mantida pelos setores de comércio e serviços.

A cidade tem uma variedade de opções de lazer e cultura como parques, um teatro municipal, o SABINA – parque escola do conhecimento, além de alguns salões de exposições.

O município conta também com a Vila de Paranapiacaba, situada a 35 Km do centro da cidade. É uma excelente opção de lazer com cachoeiras e trilhas. Antes da pandemia, anualmente, acontecia o festival de inverno, com apresentação de artistas brasileiros consagrados e artistas da região.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 97,4%. Em 2017, a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental era de 6,5. De acordo com o IDEB, “6,0 é a média que corresponde a um sistema educacional de qualidade, comparável aos países desenvolvidos” (INEP, 2021, *on-line*).

4.4 O ensino remoto na cidade de Santo André

Em tempos de pandemia, garantir o direito à educação básica, conforme o direito previsto na Constituição de 1988, tornou-se algo desafiador e muitas redes de ensino optaram pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), assim como a cidade de Santo André.

No mês de abril de 2020, em consonância com o parecer do Conselho Nacional de Educação, a cidade de Santo André publicou seu primeiro parecer de Orientação Normativa – DEIF/SE – Ensino Remoto.

O parecer apontou a preocupação em garantir a concepção assumida pela rede na elaboração do currículo sócio-histórico-cultural, que compreende o processo de ensino-aprendizagem a partir das vivências dos sujeitos, pensando em seu desenvolvimento pleno e integral, respeitando-se os direitos de aprendizagem voltados para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a Educação Infantil, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar.

Outro ponto, foi a preocupação com o desenvolvimento pleno e a garantia de que as perdas de aprendizagem fossem mínimas; para isso, o Conselho Municipal de Educação de Santo André nº 004/2020 de 3 de junho de 2020, junto à Secretaria de Educação, determinou que a periodicidade das entregas de atividades fosse quinzenal, considerando o Decreto Municipal nº 17.317 de 16 de março de 2020, que proibiu aglomeração no município de Santo André, com a finalidade de prevenir a disseminação do coronavírus.

Quanto ao envio das atividades produzidas pelos professores durante o ensino remoto emergencial, todas as equipes precisaram seguir o modelo oferecido pela Secretaria da Educação, denominado Anexo 1.

De acordo com a normativa, todas as atividades a serem impressas precisavam, obrigatoriamente, ser elaboradas de acordo com o Anexo 1, ou pelo menos a primeira atividade de cada disciplina, para que fosse uma “capa” oficial.

Os registros dos docentes para a computação da carga horária, considerando a turma, período e a semana deveriam seguir o modelo ofertado, também, pela Secretaria da Educação, chamado Anexo 2.

Neste documento, todos os educadores precisavam registrar quais foram as atividades oferecidas a cada semana para os alunos, como uma espécie de semanário. Além disso, todos os professores precisavam preencher o Anexo 2, o documento que valida a carga horária trabalhada. Após o preenchimento, ele deveria ser entregue no último dia do mês, para a Assistente Pedagógica da unidade escolar.

O Anexo 2, assim que chegou às unidades escolares, causou muita discussão, porque se já havia o preenchimento do semanário, qual a justificativa para preencher duas vezes o mesmo documento? Por que não considerar o semanário do professor? Eram muitas perguntas e poucas respostas. O que aconteceu é que, mais uma vez, o

professor precisou dedicar mais tempo para preencher papeis ao invés de investi-lo em planejamento e elaboração das aulas. Importa questionar, portanto, qual o impacto da burocratização do trabalho docente também no tempo da pandemia?

Um outro aspecto que chamou a atenção no preenchimento deste documento é que, além do preenchimento do planejamento do ensino regular, foi preciso preenchê-lo para a educação especial.

Ficam muitas dúvidas: se estamos discutindo a importância de uma escola inclusiva e o currículo deveria ser o mesmo para todos com estratégias diferenciadas, o que justificaria para a educação especial o preenchimento deste documento? Se já há um documento em que o professor realiza seus registros semanais, por que preenchê-lo novamente? Qual a importância dada a este documento pelos docentes? O semanário não poderia comprovar a atuação do educador durante as aulas ofertadas remotamente? O planejamento para todos não deveria aparecer em um só documento? Por que tanta fragmentação de registros? A escola ainda pensa em seus alunos por agrupamentos e por isso se faz necessário tantos planos, registros e anexos?

4.4.1 Local de realização da pesquisa

A escola pesquisada está localizada na região central do município de Santo André e atua com alunos da Educação Infantil de 4 a 6 anos e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Tem aproximadamente 272 alunos, sendo, 105 crianças da Educação Infantil e 167 crianças do Ensino Fundamental.

A comunidade é diversificada e nem todos os estudantes moram no entorno, uma vez que muitos pais trabalham no *shopping* e nos hospitais próximos à escola e, por isso, matriculam os filhos de acordo com a localização de onde trabalham.

Figura 4 – A escola pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal.

Os portões estavam fechados. Os alunos viram-se distantes da sala de aula e as famílias viram-se preocupadas por não saber como seus filhos iriam aprender ou como elas iriam ensinar. Os professores angustiaram-se, tiveram medo e insegurança. Como o conhecimento científico chegaria aos estudantes? Como a interação, a socialização, a troca de ideias entre os pares iria acontecer sem o espaço escolar?

O fechamento das escolas escancarou muitos problemas sociais e grandes desafios para a educação, dentre eles garantir a inclusão e evitar as desigualdades educacionais. Para Sousa, Borges e Pereira (2021),

A escola deve contribuir para a valorização e a conscientização no respeito às diferenças. É importante destacar a organização pedagógica e administrativa das escolas nos processos educacionais inclusivos para que tenhamos uma escola para todos, ou seja, uma escola inclusiva. Mas, durante a pandemia, como assegurar isso? [...] (SOUSA; BORGES; PEREIRA, 2021, p. 248).

A escola é um lugar de convivência, de relação humana, de encontros, além disso, permite a reflexão, fundamenta o desenvolvimento humano e permite a vivência de valores.

Para muitos milhares de alunos, a escola constitui uma oportunidade única para romper com situações econômicas e sociais desfavoráveis e precárias. Certamente por essa razão muitos pais sempre se sacrificaram para que os

seus filhos a frequentassem. Aprender deve constituir o primeiro propósito da vida escolar. Exige esforço por parte dos alunos e o reconhecimento de uma hierarquia – os professores têm conhecimentos que os alunos não têm e que precisam de aprender. Ensinar constitui outro incontornável propósito da escola que exige, da parte dos professores, a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos e competências (FERNANDES, 2009, p. 84).

Há uma crescente de filósofos, sociólogos e estudiosos da educação que se apoiam na ideia proposta por Michael Young (2007), designado por conhecimento poderoso. Que é o conhecimento exigido para que o professor cumpra seu currículo com segurança. Conhecimento este que está ligado diretamente ao conhecimento teórico, mas independente dos contextos tendo uma aplicação mais universal.

As escolas, portanto, têm o poder de intervenção na vida de cada estudante para que possa formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Desse modo, os portões fechados impedem a reflexão e a aquisição de conhecimentos escolares, assim como o acesso da comunidade a um espaço que é social e cultural, lugar rico de aprendizagens e trocas.

4.5 Caracterização dos participantes de pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que acompanham alunos da escola, sendo: duas professoras regentes do 3º ano, duas professoras da sala de recursos multifuncional e uma assistente pedagógica.

A média de experiência na carreira docente é de 10 a 15 anos e apenas uma participante tinha mais de 30 anos de profissão, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 – Tempo de docência dos participantes

Tempo de docência dos participantes	Número de participantes
1 a 10 anos	2
11 a 15 anos	2
Mais de 15	1
Total	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à formação das professoras na área da educação especial ou inclusiva, nenhuma docente possui graduação com ênfase nestes temas, duas possuem cursos em nível de especialização e as demais não possuem certificações.

Quadro 5 - Caracterização das professoras participantes

	Formação inicial na educação	Especializações	Experiência profissional em anos
Professora regente 1	Graduação em Pedagogia	Não tem	9 anos de magistério 5 anos de Educação Especial 3 anos de Ensino Fundamental 4 anos de Educação Infantil 1 ano em uma ONG com Educação Complementar (turma mista de 5 a 10 anos)
Professora regente 2	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Psicopedagogia	12 anos de magistério 6 anos de Ensino Fundamental 4 anos de Educação Infantil 2 anos Ensino Superior
Professora do AEE 1	Graduação em Letras Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Literatura Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial,	31 anos de magistério 28 de Ensino Fundamental e Médio 9 anos de Gestão Escolar 1 ano Educação Infantil 2 anos Educação Especial
Professora do AEE 2	Magistério. Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Artes Cênicas, Neurociência, Arte e Educação. Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Mestrado em Educação (cursando)	14 anos de magistério 10 anos 6 meses de Educação Infantil e Ensino Fundamental 2 anos e 6 meses de Educação Especial 1 ano como Professora Assessora de Educação Inclusiva
Assistente Pedagógica	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	15 anos de magistério 5 anos de Educação Infantil 5 anos de Ensino Fundamental 2 anos de Orientação de Estudos 4 anos de Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pela autora.

As professoras das salas regulares fizeram a caracterização das turmas pesquisadas, uma vez que ficamos impossibilitados de realizar as observações *in loco*, devido à pandemia da COVID-19.

A turma iniciou o ano com aproximadamente 22 alunos. Era uma turma calma, com poucos alunos, porém muitas crianças com dificuldade de aprendizagem e 2 alunos com deficiência. De forma geral, eram bastante participativos e presentes. Mas, dentre os alunos com dificuldade, eu tinha alguns que enrolavam bastante para fazer a lição e não demonstravam interesse em aprender.

De acordo com a sondagem inicial, a turma foi dividida em 3 agrupamentos: grupo 1, grupo 2 e grupo 3. O critério do agrupamento foi a hipótese de escrita. Neste momento, os alunos com deficiência que não acompanhavam o grupo, não faziam as atividades propostas de acordo com o currículo do ano/ciclo em que estavam matriculados. Faziam atividades de outros anos, que não se relacionavam diretamente com o que a turma estava trabalhando ou discutindo (Professora regente 1 – acerca do 3º ano A).

A turma era composta por 24 alunos, sendo 15 meninas e 9 meninos. Era uma sala mista com 3 alunos com deficiência e alguns alunos com dificuldade de aprendizagem. As crianças eram participativas e esforçadas. De acordo com a sondagem inicial, a turma foi dividida em 3 agrupamentos: grupo 1, grupo 2 e grupo 3. O critério do agrupamento foi a hipótese de escrita. Neste momento, os alunos com deficiência que não acompanhavam o grupo não faziam as atividades propostas de acordo com o currículo do ano/ciclo em que estavam matriculados. Faziam atividades de outros anos que não se relacionavam diretamente com o que a turma estava trabalhando ou discutindo (Professora regente 2 – acerca do 3º ano B).

Cabe aqui dizer que essas turmas são de períodos diferentes, mas que as professoras regentes conseguiram antes e durante a pandemia estabelecer a parceria entre os pares para discutir e planejar juntas, desde o início do ano, quando ainda estávamos no ensino presencial.

A forma de planejar, avaliar e subdividir os grupos foi fruto dessa parceria. Apesar de serem turmas muito diferentes, a maior parte das propostas feitas pelas professoras, tanto no presencial quanto no ensino remoto, contemplou todos os estudantes.

As docentes costumavam dividir, no ensino remoto, o planejamento entre as disciplinas. Cada uma era responsável por alguns componentes curriculares e, antes de enviar as propostas para que a assistente pedagógica pudesse olhar, elas sentavam juntas e faziam as conferências do que haviam pensado para a quinzena.

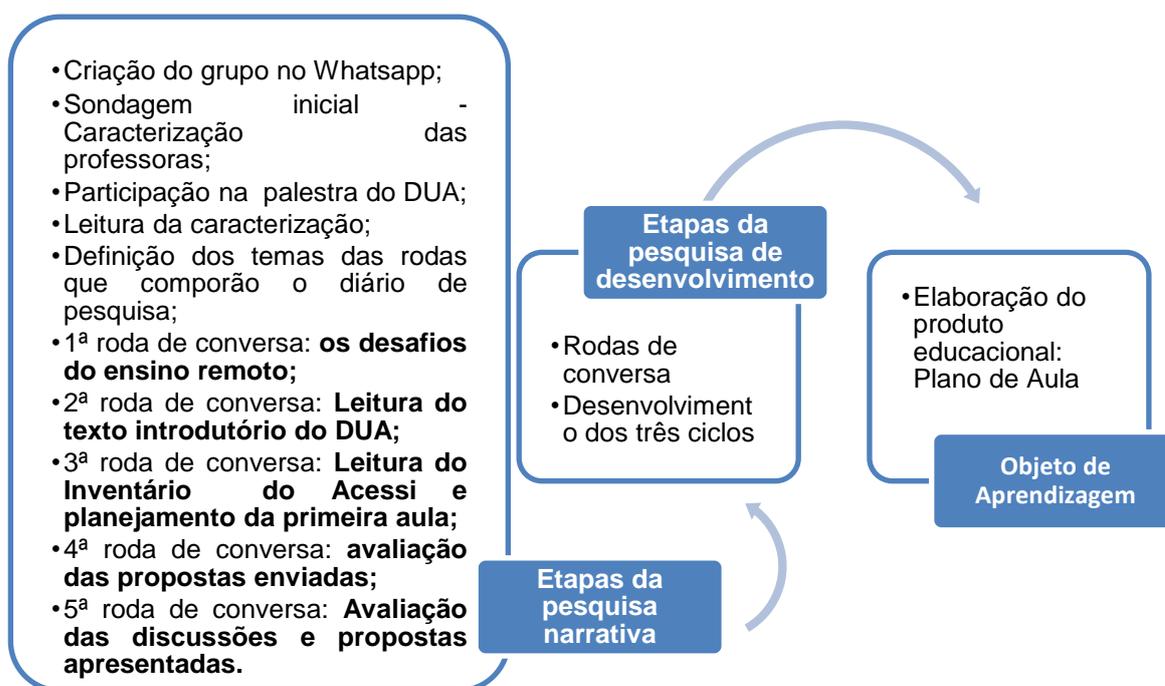
Durante a pandemia, não foi possível avaliar o que estava dando certo ou errado por meio do envio das atividades, mas, quando as famílias as devolviam, era possível ter uma noção de como estavam caminhando as propostas enviadas.

Até o início da pesquisa, as educadoras não tinham contato com os estudantes em aula síncrona para discussão dos conteúdos. A interação dava-se por meio do Whatsapp individual, lista de transmissão ou mensagens no particular.

4.6 Instrumentos

Na Figura 5, estão descritas as etapas e os instrumentos utilizados para a pesquisa.

Figura 5 - Etapas da pesquisa de campo



Fonte: Elaborada pela autora.

Devido ao período de fechamento das escolas por causa da pandemia da COVID-19 e cumprindo os protocolos da OMS referentes ao distanciamento social, a pesquisa foi realizada remotamente, por meio de sondagens por formulários eletrônicos, grupo de Whatsapp e encontros via Google Meet.

O primeiro passo para iniciar este estudo foi a criação de um grupo do Whatsapp, para que pudéssemos nos comunicar sempre que necessário durante a elaboração das atividades e arquivar os materiais recolhidos como resultado das propostas apresentadas, antes ou após as rodas de conversa.

Para além da possibilidade da construção de conhecimento, o Whatsapp contribui, também, para o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas: “seja espontâneo ou dirigido pelos professores, cria uma atmosfera de cooperação,

solidariedade e aproximação para resolver problemas e enfrentar os desafios” (BOUHNİK; DESHEN, 2014, p. 229).

Na primeira etapa, ou seja, na sondagem inicial, solicitamos o preenchimento das fichas de caracterização das professoras, nas quais puderam escrever um pouco de sua experiência profissional, seus pontos de vista acerca da inclusão escolar, seus conhecimentos sobre o DUA, além de relatarem sobre os recursos que estavam usando durante o ensino remoto. Essa etapa que chamamos de sondagem inicial, foi realizada de forma remota, via Google Forms e compôs os primeiros registros de nosso diário de pesquisa.

Essa primeira escrita foi muito tímida com respostas curtas e objetivas. Apenas três professoras devolveram os textos. Gostaríamos de destacar que dentre as docentes apenas uma conhecia, sem aprofundamento e apropriação, o DUA.

Após a leitura das respostas, pudemos perceber que a reflexão acerca da inclusão estava presente no cotidiano da escola. Contudo, até que ponto a teoria estaria ligada diretamente à prática? Será mesmo que estávamos diante de uma proposta de educação para todos?

Para Mantoan,

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos... Pode-se, pois, imaginar o impacto nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2003, p. 28).

Outro ponto de reflexão foi o motivo das outras duas professoras participantes não terem enviado o texto. Falta de tempo? Correria? Para Medeiros (2021, p. 29), “A pandemia modificou a relação tempo e trabalho docente quando passou a ser realizado de forma conjunta com as atividades domésticas em ambiente particular à família”.

De fato, o ensino remoto mexeu com a vida de todos e levar a escola para dentro de casa foi um dos maiores desafios para os professores.

Na semana da pessoa com deficiência, no mês de setembro, a Secretaria de Educação promoveu uma palestra, *no modelo on-line*, com a líder do grupo ACESSI, com o tema: “O *Design Universal para Aprendizagem*”, cujo objetivo foi proporcionar o conhecimento do DUA como uma abordagem curricular inclusiva para os docentes

da rede municipal de Santo André. Todas as professoras que participaram desta pesquisa estavam presentes.

A palestra ofertada pela rede, justamente na semana da pessoa com deficiência, foi pensada de forma proposital para convidar os professores a refletirem sobre qual o conceito de inclusão que cada um tem. Qual a concepção de escola inclusiva que está sendo ofertada às pessoas com deficiência? Este momento formativo foi um disparador para a reflexão sobre muitas práticas e conceitos equivocados sobre o que seria uma escola para todos. Dessa forma,

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. Trata-se do respeito às múltiplas espacialidades/temporalidades da aprendizagem humana, oportunizando as diferentes estações de construção do conhecimento, onde seja possível também inverter os inícios a partir dos desejos, possibilidades e habilidades de cada um (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARÍCIO, 2020, p. 14).

Após o recebimento dos textos e a participação na palestra, definimos os temas das rodas de conversa. A primeira teve como tema central os desafios do ensino remoto. Diante do contexto em que estávamos vivendo, quais eram os maiores desafios para que todos os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos?

Essa roda seria o ponto de partida para a pesquisa, mas também seria, talvez, uma das rodas mais importantes, porque, neste momento, poderíamos por meio das narrativas das professoras compreender quais eram suas concepções sobre a educação para todos. Por meio das constatações, conseguiríamos ampliar as reflexões acerca do planejamento e das propostas oferecidas pelos múltiplos meios de representação dos conteúdos segundo o DUA.

A segunda roda foi destinada ao estudo do texto introdutório do DUA, retirado do *site* do CAST.

Antes de iniciar a roda, as professoras receberam previamente o material de estudos. No dia da roda, nem todas haviam feito a leitura, então o texto foi compartilhado em tela e fizemos uma leitura compartilhada.

O primeiro trecho que chamou a atenção do grupo e despertou a reflexão foi este

Aqueles que desejam transformar e melhorar a educação podem aprender muito com os dispositivos do Sistema de Posicionamento Global (GPS). Pense em como, em poucos anos, os GPSs transformaram totalmente a navegação para dirigir, voar, navegar e até mesmo caminhar. Os dispositivos GPS oferecem suporte individualizado e na hora certa para ajudá-lo a se mover de sua localização atual para um destino específico (CAST, 2018, p. 48).

Associar os princípios dos múltiplos meios de representação às práticas das professoras foi o tema central da terceira roda de conversa. Após levantar os desafios impostos pela pandemia e conhecer um pouco da proposta do DUA, foi apresentado às participantes de pesquisa o Inventário DUA (2021), construído pelo grupo de pesquisa ACESSI. Destacamos que os princípios do DUA foram a base para a elaboração do objeto de aprendizagem desta pesquisa.

O princípio dos múltiplos meios de representação possibilita a ampliação do acesso aos conteúdos e o contato com recursos variados como: materiais concretos, materiais adaptados, vídeos, jogos, entre outros, além de possibilitar a compreensão do que está sendo proposto. Para este momento de pandemia, este princípio foi eficaz.

Refletimos sobre como os alunos poderiam apresentar o que havia sido proposto pelas professoras por meio do princípio ação/expressão do DUA (CAST, 2018). Quais passos seguiram para a compreensão do que estava sendo proposto? Como estávamos no ensino remoto, essa devolutiva poderia ser por meio de recursos digitais, como áudio, vídeo e fotos.

A discussão sobre o princípio do engajamento (CAST, 2018) foi feita por meio dos registros que as docentes tinham sobre o início do ano letivo. Levando em consideração que estávamos em um momento atípico e que houve mudanças de interesses ao longo do ano, as professoras procuraram ofertar várias estratégias, visando despertar o interesse individual das crianças.

“Aquele que se dispõe a ensinar a turma toda deixa de lado o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos” (MANTOAN, 2015, p. 78). Assim podemos nos referir ao professor que está disposto a mudar as estratégias para que todos os alunos possam ser atingidos e contemplados em seus interesses e escolhas.

A terceira roda de conversa foi definida a partir das necessidades das educadoras levantadas no primeiro encontro, dentre elas destacou-se a falta de parceria de algumas famílias para a execução das tarefas, a dificuldade em planejar para os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, o

acesso aos conteúdos por meio de recursos digitais ou até mesmo aos materiais impressos, a falta de tempo para o planejamento e a falta de intervenção pontual do professor. Ainda havia o desafio de planejar para todos os estudantes num momento de fechamento da escola.

De todos os dificultadores, o que mais nos chama a atenção é o último – planejar para todos. Como dito anteriormente na caracterização, até o momento da pesquisa, as crianças estavam subdivididas em agrupamentos no presencial e estes seguiram para o ensino remoto.

Muitos conteúdos foram negados a alguns estudantes por falta de um planejamento mais inclusivo. Neste momento, paramos para refletir por que será que é mais fácil dividir as crianças em agrupamentos? Por que não planejar para todos com estratégias variadas? Será que há falta de formação? Será que há falta de conhecimento de abordagens diferenciadas?

Para Mantoan (2015, p. 83), “a inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos”. Essa é uma linha muito tênue e exige dinamismo e equilíbrio para que o conceito de inclusão seja compreendido da melhor forma e não caia na diferenciação, chegando ao ponto da exclusão.

Entendemos que algumas dificuldades apresentadas pelas professoras são decorrentes da pandemia e fogem do âmbito educacional, pensando na educação formal. Por exemplo, ter as famílias como responsáveis para aplicar as atividades para as crianças. Muitas famílias não conseguiram ajustar a rotina para ajudar os filhos na execução das tarefas. Outras famílias não tinham conhecimentos suficientes para explicar os conteúdos às crianças e outras ainda não tinham paciência ou estratégias que pudessem atrair seus filhos para a realização da proposta a ser feita no dia. Essas dificuldades atingiram diretamente o trabalho das docentes. Além de tudo isso, muitas famílias não cumpriram com o combinado de devolver as atividades nas unidades escolares.

Por outro lado, a mudança de currículo para alunos que estão numa mesma sala pode estar atrelada às práticas mais antigas de educação ou até mesmo pela falta de formação continuada dentro das escolas, como reuniões formativas ou momentos de trocas entre os pares.

Neste sentido, para Sebastián-Heredero (2020, p. 733), “o DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos”.

Partindo da ideia de flexibilização curricular para atender a todos é que propusemos a elaboração do primeiro plano de aula apoiadas nos princípios do DUA e na proposta curricular do município de Santo André.

Na quarta roda, foi proposto para a avaliação da aplicação das atividades e devolutivas dos alunos.

A aprendizagem não pode ocorrer se não houver retorno; isso significa que os estudantes precisam de uma imagem clara do progresso que estão, ou não, obtendo. Quando avaliações e retornos sistemáticos não informam sobre o processo ou essas informações não são fornecidas regularmente, não pode haver alterações nesse processo, pois os alunos não sabem como fazê-lo de maneira diferente (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 759).

Vale destacar que, durante o ensino remoto, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem em modalidade virtual foi um dos maiores desafios, afinal, o professor não estava acompanhando de perto a realização das propostas. A lição toda correta foi feita pelas crianças? A família fez a intervenção correta ou apenas deu as respostas? Esses eram alguns dos questionamentos levantados pelos educadores quando recebiam as avaliações. Neste sentido, a avaliação ou os *feedbacks* foram considerados por meio da entrega das atividades e materiais digitais como vídeos e fotos.

Finalmente, a quinta roda de conversa foi elaborada com a proposta de uma avaliação das professoras participantes da pesquisa. Importa saber qual o impacto da pesquisa para uma possível mudança na práxis. Quais contribuições o DUA pode deixar para a participação de todos? Não foi elaborado um roteiro para esta roda, o objetivo era ouvir as narrativas de cada docente.

Ouvir as professoras, neste momento da pesquisa, possibilitou verificar se as discussões, de certo modo, provocaram mudanças em suas reflexões acerca de uma nova abordagem ou de novos conceitos. Segundo Novoa,

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de

investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Cada encontro durou aproximadamente uma hora e meia, todos foram realizados via plataforma Google Meet. Ao longo da pesquisa, o grupo do Whatsapp ficou aberto para que pudéssemos disponibilizar os materiais sobre o DUA, manter o contato, tirar as dúvidas e seguir com as discussões, caso necessário.

Para encerrar a pesquisa, as professoras foram convidadas a redigir um texto de autoria, contando suas percepções após as rodas conversa e discussões do planejamento. Algumas questões foram apresentadas para que as ajudassem na reflexão do percurso feito até o momento.

5 UM CAMINHO PERCORRIDO ENTRE MUITOS OBSTÁCULOS E DIVERSAS POSSIBILIDADES

Por meio das narrativas e das rodas de conversa, foi possível recolher informações relevantes, carregadas de contribuições para a efetivação de uma prática inclusiva fundamentada nos princípios do DUA. Neste processo, foram estabelecidos alguns critérios para a discussão de eixos que fundamentam o planejamento das aulas na perspectiva dos princípios do DUA.

O primeiro critério foi destacar quais foram os maiores desafios da educação para todos durante o ensino remoto emergencial. O segundo critério está diretamente ligado à pergunta de pesquisa deste trabalho e permitiu a construção do conhecimento sobre os princípios do DUA na comunidade de conhecimento, gerada por meio da relação entre as participantes e a ampliação do conceito de educação inclusiva. Por fim, o terceiro critério foi a aplicação dos princípios do DUA em um plano de aula elaborado pelas professoras participantes desta pesquisa.

5.1 Percorrendo um caminho desconhecido

O ensino remoto emergencial chegou de forma avassaladora e de maneira surpreendente. Sob este contexto, os professores iniciaram um caminho até então desconhecido. Perguntas como “o que fazer?”, “quais caminhos podemos seguir?” surgiram entre as professoras.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar (KIRCHNER, 2020 n, p. 45).

Com as escolas em isolamento social, ter que pensar no planejamento das aulas remotas, sejam síncronas ou assíncronas, tornou-se um dos maiores desafios. Em nosso primeiro encontro, perguntei às participantes quais os maiores desafios que estavam enfrentando no ensino remoto emergencial. Dentre as falas, destacam-se:

“acessar as famílias para alinhar o trabalho” (Professora Daniela); “trabalhar com os alunos que eu não tive tempo de conhecer” (Professora Elaine); “ter tempo para planejar e desenvolver o trabalho com os alunos com deficiência” (Professora Pamela). O acesso aos meios digitais e aos aparelhos tecnológicos, neste momento da pesquisa, não apareceu.

O conceito de sala de aula sofreu alteração e foi preciso refazer a escola por meio de outros formatos, tendo as famílias como tutoras dos estudantes e muitas dúvidas diante do apresentado.

Em uma pesquisa realizada no Grande ABC Paulista, intitulada: “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19”, Rosa e Martins (2020, p. 88) destacam que: “Questionados sobre as dificuldades de comunicação com as famílias e, portanto, com os alunos, 30% disseram que não estavam tendo muita dificuldade; 37% admitiram enfrentar alguma dificuldade e 33% que estavam tendo muita dificuldade”.

Muitos familiares disseram que trabalhar com as crianças em casa foi muito difícil, porque a rotina da família precisou ser reajustada, sem contar que alguns pais não possuem escolaridade para “ensinar” seus filhos.

De acordo com a professora Daniela, o desafio de acessar as famílias e estabelecer parcerias estava além de uma questão escolar

[...] Tem uma questão social que é muito gritante na pandemia, o não acesso não é relacionado a materiais, é um não acesso social, cultural. A questão da escola não está num primeiro plano porque suas famílias estão pensando na sobrevivência primária, na questão do alimento, como ele chegará as famílias? O início da pandemia marcou muito isso, quando tudo fechou e muitas famílias perderam seus empregos. A questão dos estudos não era o que vinha primeiro, havia questões anteriores [...] (Professora Daniela, relato 1).⁴

Não foi fácil para os professores, mas para as famílias também não, afinal, como lidar com o fechamento da escola e ter que ajudar seus filhos com as atividades remotas? Como trabalhar com os filhos sem que as crianças tenham tido anteriormente a experiência de um ensino a distância?

⁴ Falas e textos das docentes foram transcritos exatamente como os originais, respeitando-se a integridade das ideias das participantes, ainda que represente desvio da norma-padrão em alguns trechos.

Conciliar a rotina de casa com os trabalhos de *home office* por parte de algumas famílias, a falta de emprego, o isolamento social, os novos sentimentos e emoções, as perdas, a necessidade de despertar a motivação dos estudantes para que produzissem o que foi proposto pelos professores. Tudo isto não foi tarefa fácil. “*As questões de comportamento, resistência dos alunos para participar da rotina e das propostas, falta de interação, falta de autonomia, dependência demasiada e dificuldades de aprendizagem foram constantes*” (Professora Elaine, relato 1).

Esse cenário foi uma novidade para as famílias e para as escolas. Por este motivo, a parceria entre essas duas instituições deveria garantir que o processo de crescimento e desenvolvimento educacional dos estudantes não cessasse.

Não havia resposta ideal para interferir no contexto familiar, pois tudo estava em construção constante.

As crianças precisam de um tempo para se organizar, assim como as famílias, porém, é importante não perder de vista a importância de fazer pelo menos uma atividade acadêmica por dia. Para isso, o apoio das escolas e dos serviços de inclusão escolar são essenciais para que as famílias consigam enfrentar os desafios surgidos.

Cabe à escola orientar as famílias, dando-lhes coragem para que não desanimem perante as negações dos filhos ao lhes propor as atividades escolares, e orientá-las na condução das propostas, garantir o AEE e qualificar o ensino remoto. Atender às famílias por vídeo, ou manter o contato pelo WhatsApp favorece o estreitamento de laço entre família e escola e proporciona uma interação possível nesta fase (SOUSA *et al.*, 2021, p. 157).

Diante das dificuldades apresentadas pelas famílias, acompanhar os avanços no desenvolvimento dos estudantes tornou-se uma árdua tarefa. Muitos professores se viram perdidos ao receber a solicitação para continuar os conteúdos.

Em se tratando de um momento atípico e inesperado, no caso a pandemia da COVID-19, onde a maior prioridade é preservar e salvar vidas, a escola precisou adequar-se e, dentro das possibilidades, fez o possível para que o ensino não fosse interrompido.

Como seguir com um planejamento sem ter terminado as sondagens? Não ter tido tempo de conhecer o aluno, de conhecer seus saberes gerou conflitos internos no professor. Por mais que os docentes tenham domínio do currículo e saibam o que precisam ofertar, com o fechamento das escolas, parece que tudo se escureceu e ninguém mais sabia como e o que ofertar. Bateu, inicialmente, um desespero para realizar o planejamento. Foram muitas tentativas e erros até chegar a um ponto de equilíbrio.

Revisitando o diário de pesquisa, encontramos falas das professoras que diziam: “*por mais que você leia os relatórios, não ter concluído as sondagens é muito complicado*” (Pamela); “*conhecemos mais as crianças pelas descrições do que pelo pouco contato, então seguimos tatiando até acertar*” (Elaine).

Cabe esclarecer, mais uma vez, que as crianças das duas salas estavam divididas em quatro agrupamentos no início desta pesquisa: o agrupamento 1 contemplava as crianças que estavam alfabéticas; o agrupamento 2 reunia as crianças que acompanhavam com dificuldade os conteúdos e não estavam necessariamente alfabetizadas; e o agrupamento 3 era composto pelas crianças com deficiência, que apresentavam algum transtorno de aprendizagem ou simplesmente não conseguiam acompanhar o que estava sendo proposto.

Em muitos relatos das professoras, foi comum ouvir que o aluno A mudou de nível, assim eram chamados os agrupamentos: nível 1, nível 2 e nível 3.

A gente separa por nível o terceiro ano, mas eu sinto que estamos deixando muitos alunos de fora, porque eu sinto que estamos querendo enquadrar as crianças para que o negócio funcione, mas na verdade sabemos que não está funcionando para todos. Tanto é que de vez em quando trocamos uma criança de nível para que o conteúdo fique mais acessível. Em um está muito difícil, mas quando colocamos no outro, sabemos que está muito fácil, mas para conseguir o meio termo garantimos a mudança [...] (Professora Pamela, relato 1).

Um dos desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva é a não flexibilização do currículo, que é evidenciado pela falta de estratégias na representação dos conteúdos, para atender a necessidade dos alunos de forma variada. Neste sentido, o DUA, que tem por princípio acessar a todos os estudantes, considerando os aspectos da aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020), possibilita ao professor alargar seu olhar sobre a identificação das barreiras que estão presentes nos currículos.

Segundo Sebastián-Heredero, o “DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 735). O docente tem sido levado a planejar suas aulas apoiado no livro didático que, na maioria das vezes, não atende a variabilidade de terminada turma e tão pouco considera a necessidade individual de cada estudante. Sim, currículos inflexíveis são

um problema, mas o que seriam os alunos avançados? Esta é uma pergunta que tem nos acompanhado nos estudos do DUA.

Além disso, a falta de tempo para planejar também se mostrou um desafio. Planejar para quem? Para todos? Para os alunos com deficiência?

Nossa primeira roda de conversa estava pautada nos desafios enfrentados no ensino remoto, mas, em um determinado momento da discussão, o foco passou a ser os alunos com deficiência. Desse modo, podemos questionar: por que na teoria vemos falas inclusivas enquanto na prática o que impera é a fragmentação do currículo?

Para reorganizar um ambiente, afim de torná-lo inclusivo, é preciso partir do “[...] fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades [...]” (MANTOAN, 2015, p. 71).

Para a professora Daniela, de acordo com o diário de pesquisa, inclusão escolar é *“a oportunidade da criança, mesmo com suas limitações, poder participar de tudo que é proposto para a turma tanto quanto todos os outros”*. Já para a professora Pamela, *“é direito de todos receber as mesmas oportunidades, ou oportunidades às pessoas com necessidades especiais para a promoção e socialização com seus pares”*.

Segundo Mantoan,

A inclusão não prevê a utilização de prática/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 69).

Segundo Mantoan (2015), para a implementação dos processos de diferenciação é preciso cautela para que, tentando acertar, as escolas não acabem caindo em armadilhas que depois tenham dificuldades para sair. Nesse sentido, de acordo com a professora Pamela,

Pensando na aluna com deficiência adaptar os conteúdos para a sala de aula é muito difícil. Ela é uma criança muito produtiva, mas ela está num nível de primeiro ano, não adianta falar que ela está num nível de terceiro porque não está. É muito difícil adaptar tudo (Professora Pamela, relato 2).

Pensar no conceito de diferenciação nos termos do paradigma da inclusão e segundo o DUA é dar opções para que o estudante possa optar pelo que mais lhe agrada ou favorece. Não é o professor quem deve impor as escolhas. Por outro lado, há muitos desafios neste processo.

Nem sempre é possível planejar para todos, eu tento ao máximo fazer com meu aluno com deficiência. Muitas vezes eu consigo adaptar nas disciplinas de ciências, história, geografia, artes. Eu tento chegar o mais perto possível do que a turma está fazendo só que às vezes não é possível porque eu, pelo menos, não consigo achar uma forma de adequar determinado conteúdo. Não é uma coisa fácil de fazer e nem sempre tenho todo o tempo do mundo para dedicar a um aluno sendo que tenho vários outros (Professora Carla, relato 1).

Diante dessas falas contraditórias, percebemos o quanto os fundamentos teóricos do DUA podem contribuir para a construção de conhecimento e a ampliação de uma sala mais inclusiva, mesmo que no ensino remoto.

Colocar os alunos em categorias é uma abordagem falha, tanto porque simplifica grosseiramente e distorce a realidade da experiência desses alunos (levando os educadores a fazer suposições infundadas sobre a melhor maneira de ensiná-los) e porque implica que os alunos em uma categoria são de alguma forma diferentes daqueles em outra categoria. Tratar cada aluno 'em tempo real' como um caso único, além de ser impraticável, também perde um aspecto importante da variabilidade do aluno. A variabilidade é amplamente sistemática e previsível nas três classes de rede de aprendizagem (afeto, reconhecimento, estratégia) (CAST, 2018, p. 49).

Dividir as crianças em agrupamentos, de certa forma, nega a elas o direito ao currículo. Normalmente, quando os professores dividem seus alunos em subgrupos, passam a focar mais em determinadas disciplinas ou focam tanto em determinados conteúdos que se esquecem do desenvolvimento integral de cada sujeito.

O DUA propõe que os estudantes sejam respeitados de acordo com seus interesses e que a aula seja planejada considerando a variabilidade individual e coletiva do grupo. Não é categorizar ou subdividir as crianças em agrupamentos que vai solucionar os problemas apresentados em sala diante de uma massa heterôgenea. A educação para todos apresenta como proposta o acesso ao mesmo currículo, de maneira que todos sejam favorecidos e contemplados, conforme seus desejos e necessidades.

Diante dos relatos apresentados com relação à educação para todos, é possível perceber que há uma distância entre o querer e o fazer, entre a teoria revelada nos discursos e a prática cotidiana. Percebemos que todos os desafios apresentados foram grandes. Importa perguntar, alguns desafios vão além deste momento? Foram desafios herdados de antes da pandemia?

5.2 Qual caminho seguir? Uma escolha que pode fazer toda a diferença para qualificar a inclusão escolar

As discussões realizadas até o momento, com as professoras participantes da pesquisa, manifestam a necessidade de um estudo mais aprofundado nos conceitos de educação inclusiva e nas contribuições que o DUA pode dar para a qualificação do ensino remoto, de modo a garantir uma abordagem mais inclusiva.

Cabe aqui esclarecer que apenas uma professora sinalizou que estava em fase de apropriação do DUA, as demais não conheciam ou nunca tinham ouvido falar. Partimos, então, da metáfora do GPS⁵ para o ensino. Segundo CAST (2018), o GPS apresenta um suporte individual e na hora certa para garantir a locomoção e o acesso à direção exata para se chegar ao local desejado. Diante de alguns obstáculos ou perda do trajeto, ele é capaz de recalcular a rota, indicando um novo caminho. Ainda mais importante, ele tem a capacidade de ofertar várias rotas para que o usuário possa fazer a escolha do percurso que mais lhe agrade ou transmita segurança.

Voltando-nos para o ensino, o professor precisa ter clareza de quais são seus objetivos para toda a turma e estar disposto a oferecer mais de um caminho para que possam escolher o que mais lhe agrada, motiva e apoia na aprendizagem.

Entendemos que a transformação na educação só acontecerá quando as propostas deixarem de ser padronizadas, com o objetivo de enquadrar os alunos numa mesma atividade. A partir do momento em que o educador conseguir personalizar as atividades, considerando as necessidades, os talentos e interesses de cada estudante, proporcionando um ambiente onde possam descobrir o que de fato gostam, daremos um passo importante para essa transformação do ambiente escolar.

⁵ Sistema de Posicionamento Global.

A partir da leitura do material de apoio, fizemos uma discussão comparando a nossa prática com a abordagem apresentada. Logo pudemos perceber que as professoras conseguiram identificar que algumas práticas estavam se aproximando do DUA. Seríamos, então, capazes de problematizar a divisão dos grupos em sala, feita inicialmente no período presencial, e que se estendeu ao período do ensino remoto emergencial.

Sobre o ensino remoto, eu percebo, de acordo com essa reflexão do GPS e conversando com a Carla que teve um ponto positivo para a gente, estamos conseguindo sair da caixinha. Às vezes ficávamos dentro da sala de aula naquele formato quadrado porque a sala de aula tem uma coisa mecânica que não favorece pensar em estratégias e o ensino remoto nos forçou a pensar em estratégias de como o aluno vai aprender determinado conteúdo para desenvolver as habilidades [...] (Professora Pamela, relato 3).

Essa percepção de que estão num caminho que oferta várias direções estabelece e reforça a importância da reflexão sobre a prática e favorece um planejamento mais inclusivo e menos categorizado.

De fato, o ensino remoto obrigou os professores a buscarem soluções rápidas e alternativas para que os estudantes não ficassem sem acesso aos conteúdos.

Podemos dizer que o que iria talvez ocorrer na educação em uma década acabou acontecendo de forma 'emergencial' em um, dois ou três meses. Os professores estão aprendendo mais do que nunca a criar aulas *on-line*, testando, errando, ajustando e se desafiando a cada dia. Cabe enfatizar que as atividades remotas emergenciais não são só videoaulas. Nesse tipo de atividade, o professor tem que participar ativamente do conteúdo, interagindo ao vivo com seus alunos e organizando tarefas para serem realizadas e postadas ao longo da semana na plataforma selecionada pela instituição (BEHAR, 2020, *on-line*).

As docentes também pontuaram que o GPS erra e pode indicar ruas erradas ou na contramão. Nestes momentos, é preciso parar para que a rota seja recalculada. Assim também é o planejamento, que, de acordo com a professora Elaine, pode ser comparado a uma rota: *“ao perceber o erro da rota, no caso do planejamento, temos a possibilidade de replanejar”*.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, a aplicação dos princípios do DUA apresenta resultados mais imediatos no ensino presencial. Estudando os princípios do DUA todas corroboram que a abordagem é interessante, mas que no ensino remoto, talvez, os resultados não sejam imediatos, porque estes estão amarrados às devolutivas que as famílias precisam dar para as atividades propostas,

sejam elas por meio de material impresso ou materiais digitais como fotos, vídeos ou áudios.

Como afirmam Nunes e Madureira (2015), ao pensar e planejar o ensino com base nos princípios do DUA, faz-se necessário afluir as intenções com as práticas de uma educação inclusiva. A inclusão defende o planejamento de atividades que visam criar a possibilidade de atender às necessidades de aprendizagem mostradas em sala de aula, de modo amplo. Desse modo, o ensino não pode ser individualizado, com adaptação do currículo ou negação de ensino a alguns estudantes.

A professora Elaine compartilhou uma experiência para elucidar a busca por estratégias que possam atender a todos e a cada um.

Quando pensamos em traçar a rota com vários percursos, me lembrei de uma experiência com um quarto ano, em anos anteriores, em que o conteúdo era geografia e estávamos trabalhando a rotação e translação do planeta Terra. Para que ficasse claro a todos propus uma atividade com massinha e pratinho de bolo. Depois da experiência discutimos com o conteúdo apresentado no livro (Professora Elaine, relato 2).

Todas as professoras concordaram que o DUA pode ser um meio para garantir práticas mais inclusivas. Há que considerarmos como o ensino remoto tem sido um período de grandes desafios. Ofertar propostas que motivam e engajam os alunos é muito mais interessante e motivador para o professor do que pensar em fragmentos do currículo.

O tempo passou e adentramos o ano de 2021, com ele o desafio do remoto permaneceu, porém agora tínhamos o ano anterior como base e tentei o máximo extrair dele o que poderia melhorar e tentar oferecer o melhor para meus alunos, isso incluiu iniciar todos os planejamentos pensando no DUA, que a essa altura já estava mais claro em minha cabeça sua aplicabilidade e função, se assim posso dizer. Com uma sala de 23 crianças inicialmente tendo 2 crianças com deficiência e alguns com distúrbios, venho procurando sempre pensar no DUA durante meus momentos de planejamentos. O que me trouxe muita alegria foi ver de perto o quanto as crianças se desenvolvem quando nós professores pensamos e tentamos utilizar um desenho Universal da aprendizagem, ou seja, pensar em propostas onde todos independente das dificuldades consigam acompanhar e realizar atividades juntos, cada um no seu tempo, porém tendo o mesmo objetivo, é lindo assistir a evolução dos alunos quando se aplica o DUA (Professora Pamela, narrativa 2).

Com base nesse relato, fica claro que o DUA é uma abordagem inclusiva e que de fato apoia o professor na elaboração do planejamento. Com a apropriação do DUA, o olhar do educador deixa de ser categorizado e passa a observar o grupo, com

variação de atividades e estratégias que buscam atender a todos e a cada um ao mesmo tempo.

5.3 A rota está traçada, agora é seguir o percurso escolhido

Fazer a escolha certa é o grande desafio durante a elaboração do planejamento do professor. Escolher as melhores estratégias e propostas para o ensino inclusivo demanda a compreensão de cada estudante.

O DUA propõe acessibilidade e movimentos pedagógicos com a intenção de garantir um ensino que rompe barreiras e cria acesso, oportunizando a participação de todos os alunos no contexto escolar inclusivo. Não se trata da diferenciação, trata-se de uma escola que respeita o tempo de aprendizagem de cada um, a necessidade de explorar os espaços e fazer suas escolhas. É preciso considerar diferentes situações que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, torna-se necessária a diferenciação para que todos possam ser incluídos (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, 2020).

Sebastián-Heredero (2020) aponta que as práticas educativas inclusivas não estão diretamente ligadas ao uso das tecnologias digitais. O DUA não se reduz às tecnologias, porém elas podem compor múltiplos meios de representação dos conteúdos e de ação/expressão dos estudantes. Desse modo, o DUA configura-se como uma abordagem pedagógica na qual o professor tem a possibilidade de criar ambientes que favoreçam a equidade e oportunidade de acesso. Ele oferta diversas estratégias e recursos que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem.

No contexto de pandemia e de ensino remoto emergencial, os recursos digitais passaram a favorecer o planejamento do professor. Todavia, importa dizer que nem todos os alunos tiveram condições de acesso à internet ou aos aparelhos tecnológicos como celular, computadores e *tablets*. Nas palavras de uma professora participante da pesquisa,

Ofereceu-se conteúdo para estimular os alunos, pois o ensino remoto demanda responsabilidade e disciplina [...] Além disso, alguns alunos apresentam grandes dificuldades de acesso à internet. Temos também que avaliar o processo dentro desse difícil contexto. Tendo a concepção da construção de uma escola para todos, foi preciso enfrentar o desafio da concepção de um planejamento, que tenha em vista as especificidades de todos e de cada um, incluindo-se 'todos' (Professora Elaine, narrativa 1).

Cabe aqui dizer que as professoras participantes da pesquisa adotaram a postura escolhida pelo sistema educacional em que atuam, oferecendo atividades elaboradas para impressão, o uso dos livros didáticos e poucos encontros *on-line*.

No entanto, para a elaboração do planejamento, as docentes não deixaram de procurar estratégias para diversificar os recursos remotos e enriquecer a aula, expressando a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem.

No momento de elaboração do plano de aula, foi preciso esclarecer que, após todas as discussões, não iríamos pensar em adaptação curricular, a escolha havia sido aproximar os princípios do DUA na aplicação das estratégias que seriam construídas. Portanto, o planejamento desta aula deveria seguir o paradigma do ensino para todos. Como planejar para todos, se até o momento pensávamos em fragmentos? Seria possível planejar para todos, incluindo os alunos elegíveis aos serviços da educação especial?

Ao alinhar com as professoras para a elaboração do plano de aula com base nos princípios do DUA, ficou decidido que Ciências seria o componente curricular a ser explorado, por ser uma disciplina que os educadores encontram dificuldades em ofertar aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem devido à necessidade da elaboração de muitas estratégias. Deste componente curricular foi escolhido o conteúdo da quinzena vigente no período da pesquisa.

Com base no conteúdo eleito pelas professoras da sala regente, foi construído um plano de aula, com base na utilização de estratégias e recursos que contemplassem os princípios do DUA.

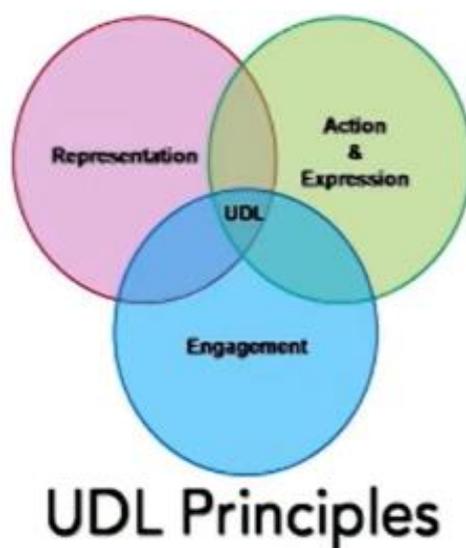
Quadro 6 – Plano de aula

Tema da aula 3ºano E.F	Abertura da unidade 6 do livro: Nós e o Planeta Capítulos 1 e 2: 1. A forma da Terra 2. De que é feito o planeta Terra?
Período letivo no 3º Trimestre	21/10 a 04/11
Duração	2 aulas remotas assíncronas
Principais conceitos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A formação do planeta Terra; ➤ Rotação; ➤ Translação.
Habilidades da BNCC	(EF03CI08) Observar, identificar e reconhecer os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.
Expectativa de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer que o planeta Terra tem o formato esférico; ➤ Entender que o planeta está em movimento constante de transformação.
Múltiplos meios de representação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Livro didático; ➤ Jogos digitais; ➤ Vídeos do Youtube; ➤ Vídeos elaborados pelas professoras; ➤ Experiência.
Múltiplos meios de ação e expressão	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar a leitura da imagem de introdução da unidade. ➤ Realizar a leitura dos textos: A forma da Terra e do que é feita a Terra. ➤ Fazer os exercícios de interpretação. ➤ Fazer o desenho de observação do dia e da noite. ➤ Assistir aos vídeos indicados pelas professoras. ➤ Escolher os jogos que mais lhe interessam para brincar enquanto estuda o conteúdo. ➤ Fazer a experiência do movimento de rotação e translação.
Múltiplos meios de engajamento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dispositivos móveis (celular, <i>tablet</i> ou computador); ➤ Plataforma digital de vídeo; ➤ Jogos digitais; ➤ Massinha e pratinho descartável de bolo; ➤ Materiais escolares.
Avaliação das aulas remotas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recolha dos registos das famílias

Fonte: Elaborado pelas docentes participantes da pesquisa

O plano de aula foi elaborado a partir dos princípios do DUA: oferecer múltiplos meios de representação, oportunizar múltiplos meios de ação e expressão e respeitar os múltiplos meios de engajamento (CAST, 2018). Cabe destacar que, embora sejam três princípios, entendemos que eles estão interligados e não seguem uma hierarquia para o planejamento do plano de aula, como mostra a figura 6.

Figura 6 - Princípios do DUA⁶



Fonte: (CAST, 2022, *on-line*)

Importa dizer que, embora nossa pesquisa esteja voltada para o ensino remoto emergencial, as propostas aqui apresentadas podem ser aplicadas no ensino presencial, com a ampliação dos múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento.

Nas figuras 7 e 8 apresentamos algumas propostas e jogos contidos no plano de aula com o uso dos princípios do DUA, que foram aplicados pelas professoras.

⁶ Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Tradução nossa: "Representação, Ação e Expressão, Engajamento".

Figura 7 – Materiais usados para a representação dos conteúdos (jogos digitais)



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses jogos digitais são de uma plataforma digital gratuita chamada Wordwall, que disponibiliza jogos e também permite que o usuário possa criar seus materiais. Por meio desta plataforma, o professor também consegue acompanhar o desempenho de seus alunos.

A sugestão enviada aos estudantes era que eles brincassem pelo menos duas vezes em cada jogo para que pudessem se apropriar do conteúdo estudado.

Na figura 8, temos a apresentação de uma experiência. Pensando nas crianças que apresentam diferenças sensoriais ou que se identificam com a pesquisa de um modo diferente, propusemos que, com a massinha, as crianças modelassem o sol e o planeta Terra. Com a ajuda de um pratinho e um palito, elas teriam o movimento de rotação e translação na versão 3D.

estratégias foi tão importante para que, de alguma forma, os estudantes pudessem acessar o conteúdo.

Diante disso, é possível dizer que o uso dos princípios do DUA é uma excelente estratégia para tornar a aula mais acessível e inclusiva (MEYER; DAVID; GORDON, 2014; COSTA-RENDERS; BRACKER; APARICIO, 2020).

Cabe dizer que, ao realizarmos o planejamento, estávamos pensando nos conteúdos que precisavam ser trabalhados ao longo da quinzena. Tentamos planejar para que o máximo de alunos pudessem compreender os conteúdos, mas não focamos em avaliação qualitativa.

A diversidade das estratégias, com base na abordagem pedagógica do DUA, pode propiciar um ensino que considere muito mais as habilidades dos estudantes do que as dificuldades.

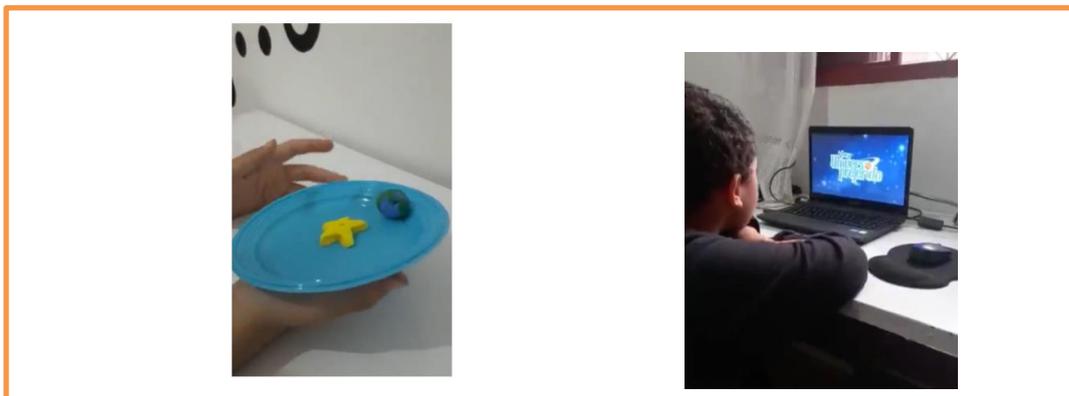
5.3.1 O olhar das professoras após a aplicação do plano

Ficou combinado com as famílias que as professoras precisavam receber um retorno das atividades, para que pudéssemos avaliar o impacto da aplicação dos princípios do DUA no ensino remoto emergencial e compreender as possíveis contribuições do DUA para a ampliação de todos os alunos. A maioria das famílias cumpriu com o combinado e, por meio de fotos, áudios e vídeos pudemos analisar a realização e impacto do que havia sido proposto.

Alguns pais enviaram fotos dos estudantes pesquisando e assistindo aos vídeos, outros gravaram vídeos com as crianças, explicando o que haviam compreendido da experiência acerca dos movimentos de rotação e translação. Foi possível ver nas carinhas dos estudantes a alegria e o contentamento em apresentar suas atividades.

Uma das queixas das docentes era que os estudantes não devolviam as atividades, após este processo, as devolutivas aumentaram. Será que as propostas estavam mais interessantes e os estudantes mais engajados?

Figura 9 – Devolutiva das atividades por meio de fotos e vídeos



Fonte: Arquivo pessoal.

A avaliação foi realizada ao longo das rodas de conversas e elaboração do plano. Após a construção desse plano de aula, as professoras arriscaram-se e tentaram elaborar outros planos de outros componentes curriculares. Para finalizar as discussões, foi realizada uma última roda de conversa virtual com as participantes, em que tiveram a oportunidade de apresentar as considerações finais sobre a pesquisa, os impactos da aplicação do DUA e as contribuições desta abordagem para as mudanças em suas práticas.

Para a professora Daniela,

Planejar pensando no DUA é um grande desafio, é um convite a olhar a turma de forma integral sem deixar de lado as particularidades de cada um. Nos faz repensar nossa forma de planejamento buscando diversas maneiras de atingir o aluno, diferentes formas de apresentar e desenvolver o conteúdo para privilegiar todos da turma. Planejar com o DUA é planejar de forma inclusiva uma vez que pensa do todo para as partes (Professora Daniela, narrativa 4).

Esse relato nos mostra que o DUA é uma abordagem que apresenta eficácia, pois possibilita que o professor planeje uma aula para todos os alunos, como forma de eliminar barreiras apresentadas no âmbito escolar.

Por estarmos no ensino remoto, alguns entraves apareceram durante a pesquisa, como atividades entregues de forma equivocada, talvez pela falta de compreensão das famílias diante do enunciado ou pela falta de interação do professor, no modo síncrono, com as crianças e as famílias.

Durante este período, percebemos que muitas famílias apresentaram problemas no entendimento da maior parte das atividades que foram enviadas. Ficou

muito claro o quanto o olho no olho faz diferença para o esclarecimento de dúvidas por parte das famílias e das crianças. Vídeos, áudios e textos, muitas vezes, não foram suficientes para garantir a compreensão do que estava sendo dito pelos professores.

No ensino presencial, o docente tem a oportunidade de explicar com modelos como a proposta deve ser realizada, já no ensino remoto nem sempre é possível explicar de modo claro o que é desejado para realização de determinada tarefa.

Para as professoras da sala regente, participar da pesquisa em parceria com as professoras do AEE foi muito importante. Elas tiveram a oportunidade de elaborar propostas que eliminassem barreiras que, até o momento, haviam impedido o acesso de alguns dos alunos ao currículo que estava sendo trabalhado.

Importa dizer que as professoras do atendimento educacional especializado (AEE) compuseram o grupo de pesquisadas porque entendemos que elas possuíam formação continuada com o foco na educação inclusiva e poderiam contribuir com estratégias que ampliassem o repertório das professoras regentes. Juntas, elas poderiam pensar na oferta de atividades para todos os educandos, garantindo os conceitos principais que estão descritos no plano. Em momento algum, pensamos em separar o que compete ao AEE do que compete ao ensino regular.

Retomando os agrupamentos mencionados anteriormente, neste momento de avaliação, as docentes indicaram que, na etapa final da pesquisa, não havia mais nenhum tipo de divisão entre as crianças. Todos os alunos da sala estavam recebendo as mesmas propostas, mas cada um podia escolher a forma de representação que mais lhe interessava e se debruçar nos estudos por meio dela. Alguns optaram por explorar todos os meios, mas outros optaram pela experiência com a massinha, porque assistir aos vídeos não lhes era tão interessante.

Durante muitos anos, as crianças com deficiência ficaram com planejamentos paralelos, fazendo atividades que não as levariam a nenhum lugar, estavam apenas ocupando uma mesa e cadeira dentro da sala de aula. Em alguns momentos, chegou a questionar-se se realmente os resultados seriam positivos para todos? Vendo as devolutivas das famílias principalmente dos alunos com deficiência, ficou encantada e pode perceber que a inclusão de todos na mesma proposta já é um grande passo para que seja garantido o acesso ao currículo, independente da avaliação posterior referente a absorção do conteúdo (Professora Adriana, relato 2).

A partir desse relato surgiu o seguinte questionamento: quanto tempo esses alunos passaram sendo desconsiderados no planejamento do professor? Qual a probabilidade desse abismo estabelecido aumentar?

Tudo que foi apresentado referente ao DUA fez o grupo de participantes rever alguns conceitos, repensar suas práticas e refletir diante de algumas ações realizadas antes da pesquisa acontecer.

Outro apontamento relevante nos relatos das professoras é a importância da rede inserir a abordagem DUA na proposta curricular, investindo em formações para que toda a escola esteja imersa na luta de uma educação igualitária e para todos, de modo a garantir a permanência exitosa do aluno na escola. Para tanto, faz-se necessário que as equipes gestoras abracem a causa e apoiem os professores que estejam trabalhando dentro da perspectiva do DUA.

Durante esta roda de avaliação, todas as professoras concordaram que os princípios do DUA contribuem de forma significativa para a elaboração dos planos de aula, mesmo estando em um período remoto. Esse relato confirma a nossa hipótese inicial. Ao reduzir as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, o DUA pode instrumentalizar o professor regente para assumir o ensino para todos e cada um, também no ensino remoto. A proposta do DUA é exatamente essa: reduzir barreiras e ampliar a aprendizagem dos alunos, com o foco na melhoria e otimização do ensino (CAST, 2020).

As docentes apontaram, ainda, a dificuldade de planejar as aulas de todos os componentes curriculares ao mesmo tempo. Elas alegam que é possível, mas que precisam de mais estudos e tempo para o planejamento. Acreditam que é mais fácil planejar de forma interdisciplinar quando os conteúdos se relacionam nos componentes de história, geografia, ciências e artes. As educadoras acreditam que, com o exercício de planejar no dia a dia, tudo se tornará mais fácil.

Nos relatos da professora Pamela aparece uma fala importante sobre o olhar das famílias. A mãe envia um áudio à professora e diz que havia gostado das últimas atividades porque tinha uma continuidade e que tinha conseguido perceber que cada proposta havia sido muito pensada para cada criança. De acordo com a mãe, a estudante conseguiu fazer as atividades sozinha e não precisou de ajuda.

Nesse momento, a educadora percebeu que a fala remetia ao planejamento e construção coletiva da aula, fundamentada nos princípios do DUA. As crianças sentiram-se felizes ao realizar as atividades com autonomia. *“Nós só começamos a*

planejar assim, quando paramos para olhar o DUA como uma possível abordagem pedagógica, após o início da pesquisa” (Professora Pamela, relato 4).

O trabalho colaborativo entre as trocas das professoras do AEE e sala regular qualificou o trabalho, segundo a professora Daniela, favorecendo muito a troca entre os pares. Na construção do plano, ela pode olhar para a aluna com deficiência, mas simultaneamente, olhava para todo o grupo, pensando em propostas que favorecessem a todos. Essa troca contribuiu muito para que as professoras pudessem ampliar o repertório de estratégias.

É impossível que não saíamos modificados por essas experiências. Fico pensando que muitas vezes fazemos coisas que eram do DUA e não sabíamos dar nomes. E quando conseguimos nomear e quando a gente consegue nomear isso fortalece muito mais o aprendizado porque temos outras fontes de pesquisa, eu já sei aonde buscar coisas sobre isso. Eu acredito que todos os encontros são passíveis de mudança (Professora Daniela, narrativa 4).

“Essa percepção da necessidade de nomear os fazeres estabelece e reforça a importância da relação entre teoria e prática na formação docente” (AGOSTINI, 2021, p. 131). Relação essa que está enfraquecida há muitos anos na rede de ensino. Os momentos formativos acabam tornando-se momentos de informes e desabafos, sem espaço de tempo que possa favorecer a troca entre os pares e o aprofundamento das discussões entre teoria e prática.

UMA CRÔNICA EM NOVEMBRO DE 2021

Era início de setembro quando chegou uma rede informativa da Secretaria de Educação convidando os professores a participarem do 2º Compartilhando Saberes, evento que acontece na rede para a troca de práticas pedagógicas em forma de seminários. Neste ano, o dia 15 de outubro foi escolhido: dia do professor.

Logo que vi o e-mail pensei em me inscrever para compartilhar uma prática que era fruto da minha pesquisa. Os dias passaram e quando estava próximo ao encerramento das inscrições, acabei me inscrevendo. Afinal, esta era mais uma oportunidade para disseminar minha pesquisa e propagar a luta por uma educação para todos.

Ao abrir as salas para me inscrever, vi que as professoras que participaram de minha pesquisa iriam apresentar-se. Pensei comigo mesma, “é sempre bom apoiar as colegas, ver que tem alguém conhecido sempre dá uma sensação de alívio”, decidi e me inscrevi na apresentação delas, para participar como ouvinte. Coloquei-me à disposição para o que precisassem e seguimos à espera do dia...

“Meu Deus, já são 13:40! Está quase na hora da apresentação das meninas... Vou me organizar para acompanhar”. Arrumei-me na cadeira, liguei o celular e estava atenta ouvindo a apresentação. O seminário era interessantíssimo, a sala estava cheia, todos atentos à explanação, quando anunciaram que faltavam 5 minutos para o término da apresentação.

Até aí, estava tudo certo, boa apresentação, excelentes colocações... De repente, uma das professoras disse:

_ Gostaríamos de finalizar dizendo que nos preocupamos em usar os princípios do DUA na elaboração deste projeto, preocupamo-nos com todos os alunos e pensamos em várias estratégias para que todos pudessem participar da propostas. Aprendemos sobre o DUA com a pesquisa feita pela Débora no ano passado em nossa escola.

Meu coração disparou, assim como está agora na escrita deste texto, meus olhos se encheram de lágrimas, eu gritei de alegria. Naquele momento, meu marido (ao lado) não entendeu nada... Mandei mensagem para as amigas, afinal, eu precisava anunciar que minha pesquisa estava dando frutos. Apesar de tudo: contratempos da pesquisa, ensino remoto emergencial ainda acontecendo e algumas pessoas morrendo, porque a pandemia ainda não acabou, a minha pesquisa não foi uma mera coleta de dados!

Eu vi resultados, eu ouvi com todas as letras que havia a tentativa de uma educação para todos fundamentada no DUA na rede de ensino na qual trabalho. Para mim, essa foi umas das maiores emoções que tive ao longo destes dois anos intensos de estudos, pesquisas e reflexões...

6 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO DE APRENDIZAGEM

6.1 Da elaboração à construção do produto de aprendizagem

Nosso produto foi construído ao longo do planejamento das atividades que seriam aplicadas no ensino remoto emergencial pelas participantes da pesquisa e fundamenta-se nos três ciclos de validação proposto pela pesquisa de desenvolvimento.

O ciclo 1 aconteceu em duas rodas: na primeira, foram levantadas as dificuldades do ensino remoto. Na segunda, foi apresentado ao grupo o texto introdutório do DUA, o conceito de variabilidade e o inventário DUA (ACESSI, 2021). Na sequência, foram realizadas discussões a partir dos temas das duas rodas, tendo como contraponto aos textos e ao levantamento das dificuldades, o preenchimento da sondagem inicial.

As professoras legitimaram a nossa escolha de começar as rodas por meio do levantamento das dificuldades, estudos e aprofundamento teórico. Por meio das rodas, elas conseguiram identificar práticas que estavam relacionadas ao DUA, mas que não sabiam nomear. Desta forma, o grupo achou pertinente que mais materiais fossem enviados para estudos posteriores.

No ciclo 2, as educadoras precisaram escolher um conteúdo a ser trabalhado na quinzena em que acontecia a roda e elaborar um plano de aula com estratégias fundamentadas nos princípios do DUA. Neste momento, consideraram válido retomar o inventário do DUA para que fundamentasse a pesquisa de novas estratégias, bem como a elaboração do plano de aula.

No ciclo 3, as docentes avaliaram a proposta aplicada (criada no ciclo 2). Trouxeram relatos de famílias que perceberam a mudança na elaboração do plano de aula bem como na organização das ideias e coerência nas propostas apresentadas. Foi justamente neste último encontro que as professoras sugeriram que fosse criado um material que pudesse repertoriar os professores com ideias de atividades, estratégias, materiais e recursos no momento da elaboração de um plano de aula fundamentado nos princípios do DUA. Desse modo, elaboramos dois planos de aula no contexto de uma escola inclusiva e para todos, conforme a organização da sequência abaixo.

Título do produto: Uma aula para todos**Objetivos do produto:**

- Apoiar professores na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.
- Enriquecer as estratégias de ensino inclusivo, tendo como fundamentação o DUA.

Descrição do produto de aprendizagem:

Trata-se de um plano de aula baseado nos princípios do DUA, que apoiará professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este objeto de aprendizagem será elaborado em forma de arquivo PDF⁷, podendo ser impresso e/ou assumir o formato de *podcast* para que seja amplamente divulgado.

Foram elaborados dois planos de aula de acordo com o tema dos conteúdos: objetivos, sugestões de estratégias, recursos, atividades, vídeos e jogos, considerando o ensino remoto ou presencial, bem como indicações para as avaliações.

Possibilidade de transformação do contexto:

A parceria entre as professoras da sala regular, assistente pedagógica e professoras do AEE mostrou-se eficaz para o avanço das propostas pedagógicas no ensino fundamental. Destacamos, especialmente, as renovações nas estratégias e recursos que foram planejados e aplicados com os estudantes no decorrer do terceiro trimestre do ensino remoto emergencial, no contexto de pandemia da COVID-19, entre março de 2020 e abril de 2021.

As sugestões propostas inovaram e dinamizaram as aulas deste período. As professoras sentiram a necessidade de planejar de forma variada, atendendo as necessidades individuais e, ao mesmo tempo, garantindo o acesso aos conteúdos em variados meios de expressão e representação, entendendo que o DUA é uma abordagem que pode atender a essa diversidade. Deste modo, cabe destacar que as

⁷ Portable Document Format.

ideias ofertadas no objeto de aprendizagem aqui proposto podem ser disparadoras para a ampliação dos mais diversos conteúdos apresentados em todos os anos do ensino fundamental, independente se estiver no ensino remoto ou presencial. O uso coletivo e colaborativo de estratégias e recursos fundamentados no DUA tende a garantir a inovação de práticas mais inclusivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi investigar como a aplicação dos princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA) pode contribuir para a qualificação do ensino remoto, de modo a garantir uma abordagem mais inclusiva. Sabendo que teríamos muitos desafios a enfrentar, procuramos, nesta pesquisa, verificar como a aplicação dos princípios do DUA pode contribuir para a participação de todos os estudantes nas atividades propostas no ensino remoto emergencial.

Buscamos responder algumas perguntas: como lidar com o distanciamento entre professores e alunos? Como intervir e estimular a construção da aprendizagem com conteúdos que fazem parte do dia a dia? Como garantir que o tripé da educação inclusiva – acesso, permanência e aprendizagem – não seja trincado? Quais foram as possibilidades que o ensino remoto emergencial trouxe para tornar o ensino mais inclusivo?

As rodas de conversa e a elaboração do plano de aula demonstraram que as práticas pedagógicas embasadas nos princípios do DUA são possíveis, mas não podem atender a todos no ensino remoto, se não é garantida a inclusão digital. A elaboração de recursos materiais, o uso das tecnologias, a organização da aula, a utilização dos livros didáticos pode favorecer o acesso ao conteúdo, podendo ir do grupo ao indivíduo. Todavia, há que se garantir o acesso e a usabilidade das tecnologias digitais por famílias e estudantes para que se efetive o ensino remoto inclusivo.

Porém, com o isolamento social, a falta de acesso aos recursos tecnológicos, a falta da formação docente, a falta de investimentos para o atendimento ao aluno da educação especial e a falta de acessibilidade nas atividades reduziram de forma significativa o estímulo e a participação da maioria dos estudantes brasileiros nas aulas ofertadas no decorrer dos anos letivos de 2020/2021.

Constatamos que, em meio aos desafios apontados pelas professoras como: falta de parceria com as famílias, falta de formação e instrumentalização para o trabalho, a sobrecarga imposta pelo *home-office*, a falta de interação com os estudantes, entre outros, conseguimos atingir o nosso objetivo de forma parcial. Foi possível trazer provocações e reflexões para o grupo de professoras participantes, mas não foi possível verificar se as propostas chegaram a todos os alunos.

Acerca do percurso de pesquisa, ao observarmos os relatos das docentes, entendemos que a educação para todos é possível, mesmo que o ensino seja remoto. O uso de estratégias variadas para um mesmo conteúdo favorece a grande parte dos estudantes, quebrando as barreiras que impedem o acesso ao currículo. Pensar no coletivo e ao mesmo tempo em cada um, considerando a variabilidade individual, deve ser a premissa para o planejamento de práticas inclusivas.

O DUA não está ligado diretamente ao uso de recursos digitais, mas, por estarmos em um momento que exigiu o isolamento e o distanciamento social, o uso desses recursos facilitou a divulgação dos conteúdos e provocou nos estudantes o desejo pela pesquisa, podendo ser considerados elementos importantes para este momento.

Durante o fechamento das escolas, muitos professores buscaram alternativas para o planejamento de suas ações e dentre elas o uso de jogos digitais, plataformas de vídeo e educação passaram a compor as aulas.

Será que, após o retorno das aulas, esses recursos continuarão a fazer parte dos planejamentos dos docentes? Ao voltar para dentro dos muros das escolas e se ver diante dos alunos, qual será a postura do professor? A sala estará enfileirada? Os materiais serão os mesmos?

Neste momento em que se finaliza esta pesquisa, fevereiro de 2022, ainda vivemos a pandemia do COVID 19, porém, as aulas já retornaram ao formato presencial. Os professores passam por um período de adaptação e acomodação de tudo o que foi vivenciado. Alguns estão tentando usar mais os novos recursos tecnológicos em suas aulas e outros estão se ajustando em suas antigas rotinas.

A constituição da comunidade de aprendizagem proposta com a participação das professoras regentes e professoras do AEE nas rodas de conversa propiciou momentos ricos e muito importantes para a ampliação de repertório de estratégias e de reflexão na ação e sobre a ação. As professoras do AEE puderam apresentar ideias de atividades que favoreceriam a todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiência, contribuindo com discussões que levaram as professoras regentes a pensarem em estratégias mais inclusivas.

Já as professoras regentes apresentaram os conteúdos a serem trabalhados e as ideias iniciais para a explanação dos temas. Por meio das rodas de conversa, todas pensaram coletivamente e, ao mesmo tempo, apresentaram estratégias que iam ao encontro da necessidade individual de cada um.

Por meio das narrativas das educadoras, foi possível constatar evidências dos benefícios dessas discussões na práxis de cada uma. Porém, é importante dizer que a resignificação da prática docente e a garantia total de sua transformação não pode se dar apenas por meio das rodas que compuseram a pesquisa. Vai além disso. A mudança exige a sustentação de uma escola que pense de fato em todos, oferecendo suporte e dando condições favoráveis para que o trabalho aconteça e não fique apenas no papel. Fato que demanda políticas públicas para garantia da educação inclusiva em todos os cenários, especialmente no ensino remoto emergencial.

Cabe destacar ainda que as escolas carecem de discussões sobre a temática da inclusão escolar e as rodas de conversas evidenciaram o quanto estes momentos formativos são importantes para a constituição de práticas mais inclusivas. Em nossa pesquisa, a transformação das práticas deu-se por meio dos estudos baseados nos princípios do DUA (ação e expressão, engajamento e representação) para a construção dos planos de aula.

Nossa hipótese, inicialmente, era que ao reduzir as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, o DUA pudesse instrumentalizar o professor regente para assumir o ensino para todos e cada um, também no ensino remoto. Por meio dos relatos e das narrativas das educadoras, foi possível constatar que o DUA possibilita a participação da maioria dos estudantes e tende a favorecer o aprendizado por meio dos múltiplos meios de representação, uma vez que o docente não limita a apresentação dos conteúdos.

A escolha do percurso a ser seguido é determinante para que a inclusão escolar aconteça. A legislação garante os direitos, mas a verdadeira inclusão não acontece somente no marco legal, acontece com a mudança nas ações, envolvendo toda a comunidade escolar. É preciso que os gestores abracem essa causa, fomentem o desejo por uma educação inclusiva na construção de uma identidade, que efetuem práticas que atendam a todos.

Contatamos, também, que os materiais teóricos que foram discutidos nas rodas de conversa possibilitaram que as professoras alargassem seus olhares para os planos de aula que surgiram após a pesquisa. As professoras deixaram de pensar nos agrupamentos e passaram a pensar no grupo, de forma a ensinar o mesmo conteúdo para todos, sem a necessidade de elaborar três ou mais planos para uma mesma aula, como dito nos relatos ou nas narrativas. Elas perceberam, ao longo da pesquisa, que pensar em múltiplos meios de representação beneficia a todos.

Diante disso, é possível pensar que o DUA pode embasar um plano de aula, respeitando a diversidade e considerando a necessidade de cada um, por meio da elaboração de um plano mais rico de estratégias e recursos.

Poder fazer a pesquisa na escola em que atuamos, ouvir as falas das professoras ao longo da aplicação e da avaliação, fez-nos perceber o quanto as escolas carecem de formação continuada, da troca entre os pares e de tempo para planejar.

Temos certeza que uma semente foi plantada no jardim de cada uma das docentes. Pelos relatos narrativos, percebemos que alguns brotos surgiram e isso nos deixa felizes, em saber que nossa pesquisa não foi feita apenas para coleta de dados, mas que de fato causou impactos nas práticas docentes.

Disseminar o paradigma de uma escola inclusiva e de uma educação para todos sempre fez parte de nossas ações, mas agora é possível nomear muitos conceitos, com empoderamento para seguir na luta, conclamando mais pessoas por meio de nossas práticas e de nossa pesquisa.

Estar na sala de aula, ter a oportunidade de vivenciar a pesquisa na prática e sobre ela refletir é algo extraordinário. No ano de 2020, estávamos em outra função, atuando como Professora Assessora da Educação Inclusiva (PAEI) e nos momentos de planejamento com as professoras é que contruímos o diário de pesquisa. Já em 2021, iniciamos o ano com o pé no chão da escola, dentro da sala de aula. Uma sala de aula virtual, a princípio, porque ainda estávamos no ensino remoto, porém em nenhum dia deixamos de pensar no DUA, na aplicação dos princípios e pudemos vivenciar na pele todas as discussões dos desafios e dos frutos colhidos.

A cada dia que passa, temos mais certeza de que estamos no caminho certo e que fizemos as melhores escolhas. Temos consciência de que cada ação pode impactar de uma forma ou de outra na vida de cada estudante. Todos são importantes no processo de ensino e aprendizagem, por isso devemos valorizar cada um, respeitando suas habilidades, competências, variabilidade e, por meio delas, investir numa educação inclusiva que dá o direito a todos ter o acesso ao currículo do seu ano/ciclo.

Pensar em um planejamento flexível, que busque motivar e engajar cada um, é essencial para as práticas exitosas apontadas nos planos de aula. Por meio do DUA, que é uma abordagem pedagógica que visa universalizar a aprendizagem,

considerando que todos aprendem, todos podem aprender e todos têm o direito de aprender da maneira que mais lhe satisfaça, interesse e motive.

Importa dizer que é na escola que a disseminação dos conhecimentos acadêmico e científico deve ocorrer e, para garantir a qualidade da propagação, obrigatoriamente, deve passar pelas práticas docentes.

Para finalizar, uma das professoras disse: *“eu só conheci o DUA porque você me apresentou ao me convidar para participar da sua pesquisa, caso contrário, talvez demorasse muito para eu ter contato”*. Neste momento, um sentimento de gratidão surgiu, por podermos levar a academia para dentro da escola, dar voz às professoras e contribuir neste processo de formação.

É desejado que os resultados e discussões descritos nesta pesquisa possam fundamentar futuros estudos sobre práticas mais inclusivas. Ao mesmo tempo, tentamos compreender as possíveis contribuições do DUA para a ampliação da participação de todos, bem como o impacto dos princípios do DUA no ensino remoto emergencial.

Por fim, concluímos que o DUA, no ensino remoto, pode contribuir para a garantia da permanência com qualidade dos estudantes no ensino regular, desde que todos tenham acesso aos recursos tecnológicos ou aos materiais ofertados pelos professores.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana Arroio de Jesus. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas: aproximações com o *Design* Universal para Aprendizagem.** 2021. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

ALFANO, Bruno. Pesquisa com pais de alunos de escolas particulares diz que 66% tiveram dificuldades com o ensino remoto na pandemia. **O Globo**, [s. l.], 16 jul. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-com-pais-de-alunos-de-escolas-particulares-diz-que-66-tiveram-dificuldade-com-ensino-remoto-na-pandemia-24534331>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Ensino remoto em substituição ao presencial? Tô fora! **InformANDES**, Brasília, n. 106, jul. 2020a.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente.** Brasília, 2020b.

BACICH, Lilian; TANZI, Adolfo Neto; TREVISANI, Fernando de Melo (orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, [S. l.], 6 jul. 2020.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. **Revista Psicologia Política**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 293-296, jul./dez. 2010.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018.

BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor. WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education: Research**, [S. l.], n. 13, p. 217-231, 2014.

BRAGA, Juliana. **Objetos de aprendizagem**: introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, v. 1, p. 148, 2014.

BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem Volume 1**: introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: <https://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/12/objetos-de-aprendizagem-v1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos** (Conferência de Jomtien). Brasília: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Regulamentação do EAD no Brasil**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 02/ 2001**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010b.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação – Lei n. 13.005/2014**. PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017**. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 4 mai. 2021.

BRASIL. Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Lex**: Diário Oficial – Executivo, 17/03/2020, p. 1.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**, 2020. Disponível em: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em: 23 mai. 2021.

CHAGAS, Elisa. Data Senado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. **Agência Senado**, Brasília, 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durantedepandemia>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva**. Uma introdução à teoria dos híbridos, [S. l.], v. 21, 2013.

CIEB. **Nota Técnica #17 – Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR):** características e diferenciação da educação a distância. São Paulo: CIEB, 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Marcio da; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out./dez. 2014.

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

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. O *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. 1-17, set. 2020.

DA ROSA, Sanny Silva; MARTINS, Angela Maria. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 86, n. 2, p. 77-93, 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

EDUCAinsights. **Impacto da Covid-19 no ensino básico privado no Brasil**, [S. l.], jun. 2020. Disponível em: https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/pt_br/releases/eyparthenon-educa-insights.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

FERNANDES, Domingos. **A importância das escolas**. A Página da Educação, [S. l.], p. 84-85, 2009.

FIGUEIREDO, Patrícia; BORGES, Beatriz; ARAÚJO, Glauco. São Paulo suspende aulas gradualmente a partir de 16 de março após coronavírus; universidades já devem fechar. **G1**, São Paulo, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/03/13/sao-paulo-suspende-aulas-gradualmente-partir-do-dia-16-de-marco.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FOLHA DO ABC. **Santo André, 467 anos**. São Bernardo do Campo, 6 abr. 2020. Disponível em: <http://www.folhadoabc.com.br/index.php/ededitorial/item/15098-santo-andre-467-anos>. Acesso em: 3 jun. 2021.

FRANCO, Adriana de Fátima *et al.* **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena**: carta às professoras e professores brasileiros. [S. l.], 28 abr. 2020. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal/Não-formal. **Institut International Des Droits De L'enfant (IDE)** Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 oct. 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Forma_Nao_Forma_2005.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021.

GARCEZ, Liliane; DAVID, Patrícia Aparecida. Fortalecer vínculos é a base para educação inclusiva no contexto da pandemia. **Ponte Jornalismo**, [S. l.], 1 jul. 2020.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE. **Santo André**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 23 mai. 2021.

IBGEeduca. **Conheça o Brasil – Educação**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 3 nov. 2021.

INEP. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica**. 2021. Disponível em: <https://basedosdados.org/de/dataset/br-inep-ideb>. Acesso em: 23 mai. 2021.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Arlan Jenerton; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45-54.

LITTO, Fredric M. As interfaces da EAD na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 57-66, dez./jan./fev. 2014.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2003

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA; Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *Design-based research* ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MEDEIROS, Danyela Martins. A jornada de trabalho docente no Distrito Federal durante a pandemia da COVID 19 desafios para o ensino público. *In*: FRANCO, Maira Vieira Amorim *et al.* **Educação Pública no Distrito Federal durante a pandemia da COVID 19**. Curitiba: CRV, 2021.

MELRO, Joaquim **Escola Inclusiva: uma história de amor (nem sempre) bem contada**. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3574>. Acesso em: 21 mar 2021.

MEYER, Anne; DAVID, H. Rose; GORDON, David. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2018.

MICHAELIS, **Dicionário brasileiro de Língua Portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/incluir/> Acesso em: 7 jun. 2021.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 40-66.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2018.

MOREIRA, José António; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: EDUFBA; EDITUS, 2017, p. 49-68.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. **Conhecimento de si, diferenças na docência rural e formação docente**. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

NÓVOA, António (Org.). Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às Práticas**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, out./dez. 2019.

PONTES, Catarina. Formação de professores é assunto sério antes, durante e pós-pandemia. **Revista Educação**, [S. l.], 5 out. 2020.

PORTAL DO GOVERNO DE SP. **Governo de SP anuncia retomada gradual e facultativa das aulas presenciais**. [S. l.], 9 abr. 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/governo-de-sp-anuncia-retomada-gradual-e-facultativa-das-aulas-presenciais-2/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. **Para uma Educação Inclusiva: manual de apoio à prática**. Lisboa: ME / DGE, 2018. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para a inclusão** – Contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

SANTO ANDRÉ. **Lei nº 8.233, de 14 de setembro de 2001**. Dispõe sobre a garantia de matrícula na rede de ensino municipal aos portadores de necessidade especial na escola mais próxima de sua residência. Santo André: Câmara Municipal, 2001. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699206/lei-8233-01>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SANTO ANDRÉ. **Plano de Educação de Santo André**. Santo André, 2016.

SANTO ANDRÉ. **Orientação Normativa – DEIF/ SE – Ensino Remoto**. Dispõe sobre a complementação de normas referentes ao processo de ensino remoto a ser desenvolvido pelas Creches e EMEIEF da Rede Municipal de Santo André nas Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período de distanciamento social e pandemia da COVID-19. 30 abr. 2020. Disponível em: <http://santoandre.educacoe.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Orienta%C3%A7%C3%A3o-Normativa-Complementar-Ensino-Remoto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, ANDES-SN, v. 67, jan. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SOUSA, Débora de Lourdes da Silva *et al.* Desafios explicitados por famílias de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) durante a pandemia de Covid-19. *In*: BORGES, Rita de Cássia. **Educação à distância e ensino remoto**. Diadema: V&V, 2020, p. 147-158.

SOUSA, Débora de Lourdes da Silva; BORGES, Juliana de Moura; PEREIRA, Rodnei. O atendimento educacional especializado (AEE) em modalidade remota: percepções de professoras de uma rede municipal de ensino. *In*: OLIVEIRA, Eduardo Gasperoni de; SILVA, Fernanda Pereira da; DIAS, Monica Roberta Devai. **Cultura digital no contexto educacional**. Um olhar entre tendências e desafios

para o século XXI. Curitiba: Brazil Publishing Autores e Editores Associados, 2021, p. 237-260.

TENENTE, Luiza. 'Ensino híbrido': as dificuldades para o aprendizado com parte da turma on-line e a outra turma na sala de aula. **G1**, [S. l.], 10 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em: 2 jun. 2021.

TOSTES, Anjuli; FILHO, Hugo Melo. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2020.

UNESCO. **Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas**, [S. l.], abr. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/marco-de-acao-e-recomendacoes-para-reabertura-de-escolas>. Acesso em: 6 jan. 2021.

UNICEF. **Covid-19**: Are children able to continue learning during school closures? 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10006/file/remote-learning-factsheet.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2021.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo aprendizagem. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-18, 2021.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Modelo para a impressão de atividades durante o ensino remoto emergencial



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL

ANEXO 1 – Modelo a ser utilizado para impressão de propostas voltadas ao ensino remoto

UNIDADE ESCOLAR:		ENSINO REMOTO 2020 
DOCENTE:		
CRIANÇA:		
TURMA:	PERÍODO:	
(Proposta elaborada)		

ANEXO B – Semanário do professor

UNIDADE ESCOLAR:		ENSINO REMOTO 2020/2021 
DOCENTE:		
TURMA:	PERÍODO:	
SEMANAS	PROPOSTAS	VALIDAÇÃO C. HORÁRIA
		25 horas
	Educação Física	2 horas

ANEXO C – Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o design universal para aprendizagem

Pesquisador: Elizabete Cristina Costa Renders

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22829519.5.0000.5510

Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.679.021

Apresentação do Projeto:

Atualmente, garantir o acesso dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao sistema de ensino, por meio das escolas inclusivas, é uma das metas do Plano Nacional de educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual tem força de emenda constitucional no Brasil. As referidas políticas propõem uma mudança significativa no sistema educacional, pois a educação especial deixa de ter o caráter substitutivo e ganha transversalidade no sistema de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Tal transversalidade, no entanto, demanda ampliação de recursos e de estruturas, bem como novas abordagens pedagógicas nas escolas. Neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), ao considerar a escola inclusiva, já previa ser "necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes" (UNESCO, 1990 Art. 2º, alínea 1). Cabe-nos, portanto, entender em que condições se constrói a educação especial inclusiva em nosso

Endereço: Rua Santo Antonio, 50

Bairro: Centro

CEP: 09.521-100

UF: SP

Município: SAO CAETANO DO SUL

Telefone: (11)4239-3200

Fax: (11)4221-9888

E-mail: cep.uscs@uscs.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Relatos das professoras

Relato 1 – Professora Elaine

As questões de comportamento, resistência dos alunos para participar da rotina e das propostas, falta de interação, falta de autonomia, dependência demasiada e dificuldades de aprendizagem foram constantes.

Relato 1 – Professora Daniela

Tem uma questão social que é muito gritante na pandemia, o não acesso não é relacionando a materiais, é um não acesso social, cultural. A questão da escola não está num primeiro plano porque suas famílias estão pensando na sobrevivência primária, na questão do alimento, como ele chegará as famílias? O início da pandemia marcou muito isso, quando tudo fechou e muitas famílias perderam seus empregos. A questão dos estudos não era o que vinha primeiro, havia questões anteriores (...)

Relato 1 – Professora Pamela

A gente separa por nível o terceiro ano, mas eu sinto que estamos deixando muitos alunos de fora, porque eu sinto que estamos querendo enquadrar as crianças para que o negócio funcione, mas na verdade sabemos que não está funcionando para todos. Tanto é que de vez em quando trocamos uma criança de nível para que o conteúdo fique mais acessível. Em um está muito difícil, mas quando colocamos no outro, sabemos que está muito fácil, mas para conseguir o meio termo garantimos a mudança (...)

Relato 2 – Professora Pamela

Pensando na aluna com deficiência adaptar os conteúdos para a sala de aula é muito difícil. Ela é uma criança muito produtiva, mas ela está num nível de primeiro

ano, não adianta falar que ela está num nível de terceiro porque não está. É muito difícil adaptar tudo (...)

Relato 1 – Professora Carla

Nem sempre é possível planejar para todos, eu tento ao máximo fazer com meu aluno com deficiência. Muitas vezes eu consigo adaptar nas disciplinas de ciências, história, geografia, artes. Eu tento chegar o mais perto possível do que a turma está fazendo só que às vezes não é possível porque eu, pelo menos, não consigo achar uma forma de adequar determinado conteúdo. Não é uma coisa fácil de fazer e nem sempre tenho todo o tempo do mundo para dedicar a um aluno sendo que tenho vários outros .

Relato 3 – Professora Pamela

Sobre o ensino remoto, eu percebo, de acordo essa reflexão do GPS e conversando com a Carla que teve um ponto positivo para a gente, estamos conseguindo sair da caixinha. Às vezes ficávamos dentro da sala de aula naquele formato quadrado porque a sala de aula tem uma coisa mecânica que não favorecem pensar em estratégias e o ensino remoto nos forçou a pensar em estratégias de como o aluno vai aprender determinado conteúdo para desenvolver as habilidades (...)

Relato 2 – Professora Elaine

Quando pensamos em traçar a rota com vários percursos, me lembrei de uma experiência com um quarto ano, em anos anteriores, em que o conteúdo era geografia e estávamos trabalhando a rotação e translação do planeta Terra. Para que ficasse claro a todos propus uma atividade com massinha e pratinho de bolo. Depois da experiência discutimos com o conteúdo apresentado no livro.

Relato 1 – Professora Adriana

Durante muitos anos, as crianças com deficiência ficaram com planejamentos paralelos, fazendo atividades que não as levariam a nenhum lugar, estavam apenas ocupando uma mesa e cadeira dentro da sala de aula. Em alguns momentos, chegou a questionar-se se realmente os resultados seriam positivos para todos? Vendo as devolutivas das famílias principalmente dos alunos com deficiência, ficou encantada e pode perceber que a inclusão de todos na mesma proposta já é um grande passo para que seja garantido o acesso ao currículo, independente da avaliação posterior referente a absorção do conteúdo.

Relato 2 – Professora Adriana

Durante muitos anos, as crianças com deficiência ficaram com planejamentos paralelos, fazendo atividades que não as levariam a nenhum lugar, estavam apenas ocupando uma mesa e cadeira dentro da sala de aula. Em alguns momentos, chegou a questionar-se se realmente os resultados seriam positivos para todos? Vendo as devolutivas das famílias principalmente dos alunos com deficiência, ficou encantada e pode perceber que a inclusão de todos na mesma proposta já é um grande passo para que seja garantido o acesso ao currículo, independente da avaliação posterior referente a absorção do conteúdo.

Relato 4 – Professora Pamela

Nós só começamos a planejar assim, quando paramos para olhar o DUA como uma possível abordagem pedagógica, após o início da pesquisa.

APÊNDICE B – Relatos de reflexão docente ao final da pesquisa

Narrativa 1 – Professora Elaine

A suspensão das aulas presenciais nas escolas foi uma das principais medidas para conter o avanço da pandemia de Covid-19 em todo o mundo. Da noite para o dia, tivemos como desafio pensar em estabelecer os objetivos e estratégias para manter o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos dentro de um cenário com tantas desigualdades.

Ofereceu-se conteúdo para estimular os alunos, pois o ensino remoto demanda responsabilidade e disciplina... Além disso, alguns alunos apresentam grandes dificuldades de acesso à internet. Temos também que avaliar o processo dentro desse difícil contexto.

Tendo a concepção da construção de uma escola para todos, foi preciso enfrentar o desafio da concepção de um planejamento, que tenha em vista as especificidades de todos e de cada um, incluindo-se “todos”.

As questões de comportamento, resistência dos alunos para participar da rotina e das propostas, falta de interação, falta de autonomia, dependência demasiada e dificuldades de aprendizagem foram constantes.

Como estava em sala de recursos, foi possível pensar em habilidades individualizadas, com estratégia, recurso, ferramentas e apoios diferentes para participar da atividade individualizadas. No entanto, fica a dúvida, ainda que sejam recursos ou apoios personalizados para atender a especificidade de um aluno, eles não podem favorecer a aprendizagem de todos?

Com a participação dos encontros promovidos e conhecendo um pouco da concepção do DUA, pensou-se na parceria com a sala regular, onde utilizando-se de múltiplas linguagens, verificou-se que é possível ampliar para todos as estratégias estabelecidas,

Partimos da construção de vínculos e estabelecimentos de rotinas com os alunos.

Estabelecemos os objetivos e as estratégias considerando as diferentes redes neurais para aprendizagem, refletindo sobre “o quê”, o “porquê” e “como” aprender. Percebemos que o DUA sugere romper paradigmas e ressignificar as práticas do

ensino para todos, pois isso só foi possível a partir das formações e orientações que foram dadas.

No entanto, se faz necessário a formação continuada de professores com muita reflexão e debates para constituição de uma escola mais ampla e eficaz.

Narrativa 2 – Professora Pamela

Chega o mês de março de 2020, e com ele um vírus mortal que veio a paralisar o mundo, quando esse vírus apareceu eu confesso que fiquei aflita e em pânico. Durante todo momento só pensava em como fazer com que os impactos das escolas fechadas pudessem impactar em menor grau para meus alunos.

Com a pandemia a educação ganhou um novo cenário, uma nova roupagem e um enorme distanciamento físico entre professores e alunos, não eram obrigadas as aulas online, uma vez que não havia suporte para tal fornecido pelo governo, não havia suporte nem mesmo para nós professores, estávamos no escuro, em pânico com a crise sanitária e desesperada pela falta de preocupação do governo para com as crianças da educação básica. Posso afirmar que meus maiores desafios foram lidar com toda minha ansiedade, com lutos frequentes por parte das famílias, preocupação em oferecer o melhor para meus alunos com os recursos que eu possuía e a falta de suporte tecnológico oferecido pelo governo houve gastos para tentar manter a conexão com as crianças, o mínimo que eu conseguia.

Assim que fui apresentada ao DUA por uma colega de trabalho pensei: “Como fazer isso funcionar nesse cenário atual ? Impossível!” Na minha cabeça veio, que aquela era uma teoria linda, porém que não era acessível. Com o passar dos dias e das nossas conversas com professoras que estavam envolvidas no projeto e claro com a Débora clareando as coisas e propondo alguns desafios foi possível compreender e ficar interessada em aplicar em minha sala. Porém confesso que o ano de 2020 foi um ano extremamente cansativo e com altas demandas burocráticas, isso me fez ter menos vontade de experimentar algo novo, os descontentamentos de algumas famílias com algumas propostas que eu apresentava me desestimularam em aplicar qualquer coisa que fosse com a turma.

O tempo passou e adentramos ao ano de 2021, com ele o desafio do remoto permaneceu, porém agora tínhamos o ano anterior como base e tentei o máximo extrair dele o que poderia melhorar e tentar oferecer o melhor para meus alunos, isso

incluiu iniciar todos os planejamentos pensando no DUA, que a essa altura já estava mais claro em minha cabeça sua aplicabilidade e função, se assim posso dizer. Com uma sala de 23 crianças inicialmente tendo 2 crianças com deficiência e alguns com distúrbios, venho procurando sempre pensar no DUA durante meus momentos de planejamentos. O que me trouxe muita alegria foi ver de perto o quanto as crianças se desenvolvem quando nós professores pensamos e tentamos utilizar um desenho Universal da aprendizagem, ou seja, pensar em propostas onde todos independente das dificuldades consigam acompanhar e realizar atividades juntos, cada um no seu tempo porém tendo o mesmo objetivo, é lindo assistir a evolução dos alunos quando se aplica o DUA. O DUA me ajuda muito e vem me ajudando principalmente esse ano, que venho refletindo constantemente sobre minhas ações em sala de aula, e tenho realizado um planejamento muito mais focado na criança e suas necessidades. No início do ano de 2021 (em abril), realizei em conjunto com as professoras do primeiro ciclo da escola onde eu trabalho um projeto cujo o tema foi “EU E A CIENCIAS”, onde procuramos desenvolver nas crianças um pensamento crítico, científico e criativo e durante todo o processo aplicamos o DUA, todas as propostas do início ao fim foram pensadas em cima do DUA, foi um projeto realizado de forma remota e durou 2 semanas, o resultado foi lindo, até hoje nossos alunos de 8 anos nos questionam sobre pontos que desconhecem, pesquisam quando tem dúvidas e principalmente tornaram-se críticos quanto as informações que recebem, foi um projeto onde tive 99% de participação dos alunos e das famílias, algo que guardarei para sempre e tentarei multiplicar em anos que virão.

Finalizo minhas falas com a afirmação de que sim, a escola seria muito mais inclusiva a partir do DUA, porém nós professores já temos uma sobrecarga gigantesca, acredito que falta suporte e se essa procura ficar apenas por conta dos professores isso poderá sobrecarregar ainda mais, porém acredito que formações dentro do horário de trabalho e um profissional qualificado e especialista em DUA na escola seria um suporte muito bom. Sobre a inclusão falo por mim mesma que mesmo com alguns anos de experiência como psicopedagoga e em sala de aula, diversas vezes me frustro por não saber o que fazer para que meus alunos com deficiência aprendam e se desenvolvam, a questão da inclusão é algo muito mais delicada e necessita muito de um olhar das políticas públicas e das lideranças da secretária, para que nós professores tenhamos o mínimo para conseguir desenvolver nos trabalhos, muitas de nós não temos ao menos uma estagiária na sala para nos acompanhar e

auxiliar quando temos inclusão na sala. Nossa jornada é muito solitária e densa, desta forma eu digo que acredito muito no DUA, mas no cenário atual da educação se torna difícil em alguns momentos trabalhar com ele.

Narrativa 3 – Professora Adriana

Acorda...

Lava o rosto... página tal...

Põe a roupa... Gostei daquele vídeo...

Liga o note... será que não é demais?

Sigo meu caminho... acho que eles vão gostar!

Chego na escola?! Abro a porta da sala?! Não?! Apenas mais uma aula online, rostos numa tela!!!

E aquele meu aluno que não escreve, que não lê... aquele que se distrai com facilidade... como vai ser? Cadê aquela minha apostila? Uso ela há anos... não tem como não dar certo... Será?

Esse período do ensino remoto escancarou mais ainda os abismos dentro do planejamento do professor.

Mas e se realmente nos abríssemos as possibilidades, convidássemos o novo para entrar, vivenciar algo que pudesse colaborar com nossas práticas.

É como soprar um livro empoeirado, está tudo ali... às vezes esquecemos num conto nossas ideias e concepções.

Professores não rejeitam alunos, não se negam a trabalhar, muitas vezes a rotina diária impõe práticas vazias e sem reflexão.

Conhecer o DUA me libertou de algumas amarras, ao mesmo tempo que apaziguou questões também fomentou dúvidas, dúvidas construtivas!

Elaborar um planejamento pensando em suas diversas adaptações, me fez refletir sobre os conteúdos do Ensino Fundamental e sobre a forma como cada criança aprende. Não que eu nunca tenha refletido sobre o assunto, mas agora tenho um conhecimento melhor embasado pelo DUA.

Mais do que cobrar dos professores, fazendo barganhas com formações isoladas, formações continuadas, extensões etc. colocando o docente em um papel isolado de “detentor do conhecimento” e por isso “um fazedor da mágica pedagógica” é necessário e urgente, para além das formações, refletir sobre a aplicação do DUA

nos planejamentos e rotina escolares. A escola pós pandemia necessitará de novas relações entre docentes e discentes, acredito que este seja um passo inicial.

É impossível querer novos e bons resultados, mantendo as ações.

Estamos em um movimento decisivo, onde a capacidade de atender a necessidade do outro é suprir suas demandas individuais se torna necessário.

Narrativa 4 – Professora Daniela

Reflexões sobre o DUA

A maior dificuldade enfrentada ao longo da pandemia para a aplicação do DUA foi sem sombra de dúvidas o acesso precário da grande maioria dos familiares à internet, uma vez que a comunicação se dava quase que exclusivamente por meio de aplicativos.

Planejar pensando no DUA é um grande desafio, é um convite a olhar a turmas de forma integral sem deixar de lado as particularidades de cada um. Nos faz repensar nossa forma de planejamento buscando diversas maneiras de atingir o aluno, diferentes formas de apresentar e desenvolver o conteúdo para privilegiar todos da turma. Planejar com o DUA é planejar de forma inclusiva uma vez que pensa do todo para as partes.

Atualmente penso com o DUA em diversos momentos do meu fazer pedagógico buscando sempre novas formas de engajamento para as turmas.

Narrativa 5 – Professora Mariana

O ensino remoto geral um grande desafio de ensinar à distância as crianças, as quais ainda estão em processo de aprender a aprender. Em busca de fazer nosso trabalho da melhor forma possível buscamos diversos apoios (vídeos, aplicativos, sites, jogos, etc.). Uso da tecnologia foi o maior apoio que nós professores encontramos, mas também foi o maior desafio para mim e acredito que para muitos outros professores também.

Se o ensino remoto foi difícil de uma forma geral, ele foi ainda mais ao lidar com as inclusões. Muitos dos alunos com deficiências não aceitavam bem algumas das tecnologias usadas (principalmente as videochamadas). O uso do DUA é um desafio de toda forma, mas foi ainda maior no ensino remoto.

O DUA trouxe para mim uma afirmação do que eu já acreditava que deveria ser a inclusão. Mas embora seja muito bonito de se falar, é bem difícil de colocar em prática. Felizmente foi possível fazer isso durante esse período em que participei das rodas de conversa do Mestrado da Débora, pelo fato de que trabalhamos em equipe. Várias cabeças juntas pensando em ideias e meios de colocar o DUA em prática nas turmas dos 3º anos tornaram isso possível. E para mim foi evidente o quão eficaz isso foi para os alunos de inclusão e para os demais também.

Este ano tenho tentado manter o que aprendi ao participar desse projeto e continuar aplicando o DUA. Nem sempre é possível, especialmente pelo fato de que não nos é dado muito tempo para planejar nossas aulas e nosso trabalho de uma forma geral. Planejar e aprimorar o trabalho dos conteúdos aplicados (seja por meio de brincadeiras, jogos, projetos etc.) de forma que todos possam ter acesso ao que está sendo ensinado indiferente de suas necessidades especiais, isso é inclusão.