

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**PLANEJAMENTO ACESSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA
TODOS E TODAS**

**BAGÉ
2023**

TENELY CRISTINA FROEHLICH

**PLANEJAMENTO ACESSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA
TODOS E TODAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito para obtenção do Título de
Mestre em Ensino

Orientadora: Professora Doutora Francéli
Brizolla

Coorientadora: Professora Doutora
Claudete da Silva Lima Martins

**BAGÉ
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F925p Froehlich, Tenely Cristina
PLANEJAMENTO ACESSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA
TODOS E TODAS / Tenely Cristina Froehlich.
166 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2023.

"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Planejamento acessível. 2. Educação para todos e todas.
3. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). 4. Educação
inclusiva. .. 5. Diversidade. I. Título.

TENELY CRISTINA FROEHLICH

**PLANEJAMENTO ACESSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA
TODOS E TODAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 07 de Fevereiro de 2023.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Franceli Brizolla
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins
Coorientadora
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. : Elena Maria Billig Mello
(UNIPAMPA)

Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Morem Cossio Rodriguez
(UFPEL)



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/02/2023, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ELENA MARIA BILLIG MELLO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/02/2023, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/02/2023, às 21:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rita de Cássia Morem Cássio Rodriguez, Usuário Externo**, em 16/02/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1045832** e o código CRC **4DD35E2A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar meus passos e tornar possível a caminhada.

À minha família pelo incentivo a seguir em frente, compreendendo as minhas ausências.

Aos (Às) meus(minhas) amados(as) colegas, mestrandos(as) e mestres(as) do MAE que sempre estenderam a mão em todas as situações do caminho, tornando-se amigos e amigas da jornada acadêmica.

Às colegas professoras e gestoras das escolas as quais exerço a docência, que sempre me apoiaram em diversas situações valorizando a formação do educador.

À minha orientadora Francéli Brizolla, por todo o ensinamento e condução no caminho com fé, coragem, cuidado, gentileza e humanidade.

À minha sempre professora e neste momento coorientadora Claudete da Silva Lima Martins, por um dia ter acreditado em mim, guiando-me com segurança, entusiasmo e generosidade.

A todos e todas os(as) professores(as) por todo o conhecimento, sabedoria e experiências compartilhadas.

(...)

“Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro

Sou meio errado

Pra lidar com amor

No mundo tem tantas cores

São tantos sabores

Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento

Mudo de opinião

Você é a rosa certa

Bonita esperta

Segura na minha mão

Passarinho de toda cor

Gente de toda cor

Amarelo, rosa e azul

Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido

Toda vida soube

Quantas vezes

Quantos versos de mim minh'alma houve

Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, Sol a pino e poente

Tudo carrega seus tons, seu carmim

O vício, o hábito, o monge

O que dentro de nós se esconde

O amor, o amor, o amor

A gente é que é pequeno

E a estrelinha é que é grande

Só que ela tá bem longe

Sei quase nada meu senhor

Só que sou pétala, espinho, flor

Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator

Água, terra, calmaria e fervor

Sou homem, mulher

Igual e diferente de fato

Sou mamífero, sortudo, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato

Sou ser humano, sou inexato..."

Renato Luciano

RESUMO

A pesquisa intitulada “Planejamento acessível na perspectiva da Educação para todos e todas” tem como tema a discussão acerca das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula comum buscando um caminho para uma proposta inclusivo-inovadora que contemple a diversidade dos(as) estudantes neste processo. Como objetivo geral, propôs analisar a relevância do planejamento acessível em sala de aula comum de uma escola do campo, com a intenção de proporcionar a aprendizagem de todos e todas os(as) estudantes, valorizando a diversidade, na perspectiva inclusivo-inovadora. Os objetivos específicos foram: realizar uma revisão bibliográfica sistemática integrativa a respeito do planejamento acessível na perspectiva da Educação para todos e todas; implementar um planejamento acessível com a finalidade de uma prática inclusivo-inovadora; identificar as barreiras para um planejamento acessível com práticas pedagógicas inclusivas; averiguar a potencialidade do planejamento acessível para a concretização da aprendizagem de todos e todas os/as estudantes. Para tanto, foram realizados estudos teóricos sobre a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula (MDCSSA), (VASCONCELLOS, 1992; 2000; 2002), na busca de um planejamento pedagógico que contemplasse a educação para todos e todas; também foram realizados estudos com apoio em Arroyo e Fernandes (1999), Carvalho (2006), Freire (2002), Gandin (2001), Mantoan (2003), Mello, Rorato e Silva (2008), Nunes e Madureira (2015), Heredero (2020), Smole (1999), Torres (2001), Vasconcellos (1992, 2000, 2002). O trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa (TOZONI-REIS, 2010), do tipo pesquisa-ação a partir de Dionne (2007), em uma sala de aula comum de uma escola do campo, no município de Dom Pedrito (RS), na qual os sujeitos foram a professora-pesquisadora; a turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos; e, a professora da turma do 1º e 2º anos. Para a coleta de dados foi realizada entrevista com a professora da turma do 1º e 2º anos, o que proporcionou um diagnóstico da realidade estudada. Ainda, para conhecer a turma foi realizada a análise documental dos registros dos(as) estudantes (materiais pedagógicos, cadernos), o que aconteceu no decorrer da pesquisa até a proposta de intervenção com a aplicação do planejamento acessível (GIL, 2008), observação participante (GIL, 2008) e registros no instrumento diário de campo (SOUZA, 2012). A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com categorias que geraram dois grandes eixos para análise e tratamento de resultados. As ações e reflexões em torno deste estudo partiram da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2012; NUNES; MADUREIRA, 2015; HEREDERO, 2020), com princípios de observação da diversidade existente na sala de aula comum, onde se pressupõe que a flexibilização do planejamento é essencial para que todos e todas tenham acesso e direitos de aprendizagem garantidos, respeitando os diversos estilos de aprendizagem e expressão do conhecimento na busca da eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem, participação e presença de forma efetiva de todos e todas os(as) estudantes (CARVALHO, 2005, 2007; SASSAKI, 2009). A ação de pesquisa ocorreu entre março e junho de 2022, a análise dos resultados da ação pelos eixos ocorreu de julho a novembro de 2022, com análise final entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, sendo que os estudos tiveram início no primeiro semestre de 2021, período em que realizou-se uma revisão de literatura sistemática integrativa (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008),

culminando em um primeiro resultado da pesquisa. Esta pesquisa trouxe à tona os diversos desafios que se enfrenta quando se pensa a proposta da Educação para todos e todas em um lugar de diversidade, neste caso, a escola do campo. Na busca da melhoria da minha prática docente, considero que a pesquisa trouxe diversas contribuições em que o planejamento acessível se apresenta como facilitador de uma educação inclusiva para toda a diversidade da escola, inclusive às pessoas com deficiência. Cabe a nós, professores(as), aprimorar isso a cada dia, valorizar e respeitar essa diversidade buscando estratégias para o principal propósito em cada contexto de aprendizagem múltiplo, promover e acessibilizar a educação para todos e todas.

Palavras-chave: Planejamento acessível. Educação para todos e todas. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Educação inclusiva. Diversidade.

ABSTRACT

The research entitled "Accessible planning from the perspective of Education for all" has as its theme the discussion about teaching-learning practices in common classrooms, seeking a way for an inclusive-innovative proposal that contemplates the diversity of students in this process. As a general objective, was proposed to analyze the effectiveness of accessible planning in the common classroom of a rural school, to provide learning for all students, and value diversity, from an inclusive-innovative perspective. The specific objectives were: to carry out a systematic integrative bibliographic review regarding accessible planning from the perspective of education for all; The specific objectives were: to carry out a systematic integrative bibliographic review regarding accessible planning from the perspective of education for all; implement accessible planning with the purpose of an inclusive-innovative practice; identify barriers to accessible planning with inclusive pedagogical practices; and verify the potentiality of accessible planning for the realization of learning for all students. For that, theoretical studies were carried out on the dialectic methodology of construction of knowledge in the classroom (MDCSA), (VASCONCELLOS, 1992; 2000; 2002), in the search for pedagogical planning that contemplated education for all; studies were also carried out with support from Arroyo and Fernandes (1999), Carvalho (2006), Freire (2002), Gandin (2001), Mantoan (2003), Mello, Rorato e Silva (2008), Nunes and Madureira (2015), Heredero (2020), Smole (1999), Torres (2001), Vasconcellos (1992, 2000, 2002). The work was carried out through a research with a qualitative approach (TOZONI-REIS, 2010), of the action-research type based on Dionne (2007), in a common classroom of a rural school, in the city of Dom Pedrito (RS), in which the subjects were the teacher-researcher; the multigrade class of 3rd, 4th and 5th years; and, the class teacher of the 1st and 2nd years. For data collection, an interview was conducted with the teacher of the 1st and 2nd-year class, which provided a diagnosis of the studied reality. Still, to know the investigated classroom, a documental analysis of the student's records (pedagogical materials, notebooks) was carried out, what happened during the research until the intervention proposal with the application of accessible planning (GIL, 2008), participant observation (GIL, 2008) and records in the field diary instrument (SOUZA, 2012). Data analysis was performed through content analysis, according to Bardin (2016), with categories that generated two major axes for analysis and treatment of results. The actions and reflections around this study were based on the proposal of the Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2012; NUNES; MADUREIRA, 2015; HEREDERO, 2020), with principles of observation of the existing diversity in the common classroom, where it is assumed that flexible planning is essential so that everyone has access and guaranteed learning rights, respecting the different styles of learning and expression of knowledge in the search for the elimination of barriers that hinder learning, participation and effective presence of all students (CARVALHO, 2005, 2007; SASSAKI, 2009). The research action took place between March and June 2022, the analysis of the results of the action by the axes took place from July to November 2022, with the final analysis between December 2022 and January 2023, and the studies began in the first half of 2021, the period which an integrative systematic literature review was carried out (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), culminating in a first search result. This research brought to light the various challenges faced when thinking about the proposal of Education for All in a place of diversity, in this

case, the rural school. In the pursuit of improving my teaching practice, I believe that the research has brought several contributions in which accessible planning is presented as a facilitator of inclusive education for all the diversity in school, including people with disabilities; it is up to us, teachers, to improve this every day, to value and respect this diversity, seeking strategies for the main purpose in each multiple learning contexts, to promote and make education accessible for everyone.

Keywords: Accessible planning. Education for everyone. Universal Design for Learning (UDL). Inclusive education. Diversity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis do planejamento educacional.....	46
Quadro 2: Dados das pesquisas – Portal SciELO.....	51
Quadro 3: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES.....	55
Quadro 4: Etapas e fases da pesquisa-ação.....	62
Quadro 5: Correlação de fases da análise de conteúdo com o desenvolvimento das fases da pesquisa-ação.....	77
Quadro 6: 1ª fase: Identificação das situações iniciais da pesquisa-ação.....	80
Quadro 7: Dados de identificação do contexto e sujeitos da pesquisa-ação.....	81
Quadro 8: Competências e habilidade, por área e ano de escolaridade, das situações de ensino-aprendizagem.....	81
Quadro 9: Roteiro da entrevista.....	89
Quadro 10: Dias letivos e instrumentos de coleta de dados.....	94
Quadro 11: 2ª Fase: Projetação das ações.....	102
Quadro 12: Dimensões do planejamento.....	105
Quadro 13: 3ª Fase: realização das atividades da pesquisa-ação.....	121
Quadro 14: Interação com a realidade/envolvimento.....	122
Quadro 15: Estrutura geral da situação de ensino-aprendizagem.....	126
Quadro 16: avaliação dos resultados obtidos.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de representação da diversidade educacional.....	27
Figura 2: Relação escola e diversidade.....	32
Figura 3: Estudantes da pesquisa e o campo, em uma manhã de junho de 2022...34	
Figura 4: Educação para todos e todas.....	40
Figura 5: Planejamento Educacional	45
Figura 6: As quatro fases da pesquisa-ação, conforme Dionne (2007).....	61
Figura 7: Município de Dom Pedrito.....	65
Figura 8: Obelisco da Paz.....	66
Figura 9: Imagens da fachada da escola	68
Figura 10: Localização geográfica da escola e localidade.....	68
Figura 11: Discussões para a elaboração proposta da situação pedagógica.....	75
Figura 12: Categorias de análise detalhadas nos eixos de trabalho da pesquisa....	76
Figura 13: Elementos constitutivos de um planejamento acessível.....	102
Figura 14: Momentos da dialética.....	106
Figura 15: Esquema dos momentos da mobilização.....	108
Figura 16: Esquema dos critérios para a construção do conhecimento.....	108
Figura 17: Esquema ilustrativo de trabalho baseado na metodologia dialética.....	109
Figura 18: Esquema ilustrativo da síntese do conhecimento pelo(a) estudante....	110
Figura 19: Redes para a aprendizagem, de acordo com o DUA.....	113
Figura 20: Princípios do DUA.....	115
Figura 21: Síntese dos elementos teórico-conceituais que embasam a construção das “situações de ensino-aprendizagem”.....	120
Figura 22: Cartaz elaborado pelos(as) estudantes.....	150
Figura 23: Trabalho do estudante J5.....	151
Figura 24: Produção do texto do estudante J5, a partir da imagem escolhida.....	152
Figura 25: Interação do grupo	154
Figura 26: Construção de esquema.....	154
Figura 27: Esquema dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes.....	155
Figura 28: Coleta de amostras de solo	156
Figura 29: Experimento.....	157
Figura 30: Lixeira próxima à escola.....	158
Figura 31: Composteira e descarte do material orgânico.....	159

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAST - Center for Applied Special Technology

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

MAE - Mestrado Acadêmico em Ensino

MDCCSA - Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula

NAPI - Núcleo de Atendimento Psicopedagógico e Inclusivo

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEC - Secretaria Municipal de Educação (SEC)

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

PARTE 1: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E CAMINHOS PARA A PESQUISA-AÇÃO.....	19
1.1 O sentido do caminho se faz caminhando.....	19
1.1.1 Sobre uma professora que se tornou pesquisadora da própria ação.....	19
1.1.2 Sobre a relação entre a pesquisa, a formação da pesquisadora e a atividade docente.....	22
1.2 As rotas da caminhada: Referencial teórico.....	26
1.2.1 O que é diversidade? Olhar para a diversidade do campo.....	27
1.2.2 Como se educa a todos e todas?.....	35
1.2.3 Na Educação para todos e todas, o planejamento educacional é ponto de partida ou chegada?.....	43
PARTE 2: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	48
2.1 A produção científica: primeira via percorrida.....	48
2.1.1 Revisando o mapa: revisão de literatura.....	50
2.2 Rota teórico-metodológica.....	60
2.2.1 Tipo de pesquisa.....	61
2.2.2 Sujeitos da pesquisa.....	63
2.2.3 Contexto da investigação.....	65
2.2.3.1 Dois turnos, diversas realidades, problemas em comum.....	69
2.2.4 Instrumentos de coleta e produção de dados e o trabalho com os eixos da pesquisa-ação.....	71
2.2.4.1 Entrevista com a professora.....	71
2.2.4.2 Diário de campo da pesquisadora.....	72
2.2.4.3. Materiais escolares dos(as) estudantes.....	73
2.2.4.4 Observação do contexto escolar e da turma.....	73
2.2.5 Eixos de investigação e análise da pesquisa-ação.....	74
2.3 Método de análise dos dados coletados.....	75
PARTE 3: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO.....	79

3.1 Mapeamento da pesquisa-ação.....	79
3.2 1ª Fase: Identificação das situações iniciais - Reconhecimento da realidade.....	79
3.2.1 Contexto.....	80
3.2.2 Competências, habilidades e objetos do conhecimento.....	81
3.2.3 Diagnóstico para construção da situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora: 2ª etapa (análise dos instrumentos aplicados).....	88
3.2.3.1 Análise da entrevista: primeiro instrumento de pesquisa.....	89
3.2.3.2 Análise dos instrumentos documentais: materiais escolares dos(as) estudantes; diário de campo e observações.....	93
3.3 2ª Fase: Projetação das ações - elementos para a construção do planejamento acessível.....	101
3.3.1 A metodologia dialética para construção do conhecimento - o que é dialética?.....	103
3.3.1.1 O planejamento dialético.....	104
3.3.2 Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, o que é?.....	112
3.3.3 A acessibilidade - do que estamos tratando em termos educacionais?.....	118
3.4 3ª Fase: Realização das atividades - construindo e aplicando a proposta de um planejamento acessível.....	121
3.4.1 Reconhecimento da realidade da turma.....	121
3.4.2 As “Situações de ensino-aprendizagem”.....	124
3.4.2.1 Elementos da proposta.....	124
3.4.2.2 Elementos constitutivos da situação de ensino-aprendizagem.....	125
3.4.2.3 Proposta aplicada: dez situações de ensino-aprendizagem.....	127
3.5 4ª Fase: Avaliação dos resultados obtidos: análise da proposta aplicada.....	147
3.5.1 Sobre os desafios na realidade da escola do campo.....	147
3.5.2 Sobre o planejamento acessível.....	148

3.4.3 Sobre a metodologia dialética e o DUA na construção do conhecimento.....	160
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	164

PARTE 1: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E CAMINHOS PARA A PESQUISA-AÇÃO

1.1 O sentido do caminho se faz caminhando...

1.1.1 Sobre uma professora que se tornou pesquisadora da própria ação

Sou a professora Tenely, minha pesquisa foi realizada em uma escola do campo, na qual leciono e se trata de um trabalho de dissertação do Mestrado, que é um tipo de texto que utiliza argumentos para defender um ponto de vista, e nesta pesquisa é defendida a ideia do planejamento acessível buscando formas de ensinar a todos e todas.

O planejamento acessível é uma proposta que busca ensinar todos e todas, valorizando os diferentes saberes. É acessível porque os(as) estudantes da sala de aula comum têm suas diferenças e muitos modos para aprender, isso precisa ser respeitado no momento de planejar a situação de ensino-aprendizagem.

Situação de ensino-aprendizagem é o nome utilizado para tratar sobre o “plano de aula” nesta pesquisa, pois se pensa que a aprendizagem não acontece apenas na “aula” ou “sala de aula”, o conhecimento acontece nas diversas situações do cotidiano e lugar em que vivemos, nas diversas experiências que temos na interação entre sujeitos.

Para educar e ter inclusão é preciso que todos e todas tenham o acesso garantido, por isso é preciso construir situações de planejamento acessíveis para todos e todas.

A minha história com a escola do campo começou aos 4 anos, quando minha mãe foi lecionar em uma pequena escola que ficava longe da cidade, e com estradas de chão de difícil acesso, por isso era preciso morar na escola. No tempo em que a realidade eram as cartilhas, “decóreas” e castigos, aprendi a ler e escrever em uma turma com vários(as) estudantes de diversas idades e diversos anos/séries em uma única sala. A maioria dos/das colegas morava longe da escola, vinham caminhando, atalhando campos, atravessando sangas, ou pela estrada, a pé ou a cavalo e não importava se era inverno, frio, com geada e vento Minuano, ou se era verão, com sol quente, as aulas aconteciam no turno da manhã.

Cresci nessa comunidade, nas redondezas viviam agricultores(as) familiares, empregados(as) de granjas e estâncias, o 3º subdistrito de Dom Pedrito, localizado a 42 quilômetros do município, Vacaiquá.

Um lugar que sempre que é possível, visito com certa melancolia de ver a pequena escolinha abandonada à beira da estrada, o ar que respiro quando estou lá é fresquinho e tem um cheirinho gostoso, e faz com que a criança que um dia ali existiu renasça em lembranças dos tempos da infância da menina curiosa.

Quando passei para a 5ª série (6º ano), fui morar com a minha avó na cidade para dar continuidade aos estudos, pois no campo não havia essa possibilidade. Recebia incentivos da família para ser professora, quando concluísse o 1º grau (Ensino Fundamental).

Crescendo dentro de uma escola, com mãe, tias e tio professores e professoras, minhas brincadeiras na maiorias das vezes, eram de dar aulas, riscava atrás da porta do quarto com os tocos de giz que conseguia na escola, e em brincadeiras conversando sozinha, ministrava aulas, a avó ficava furiosa quando via a porta do quarto esbranquiçada do giz depois de tantos quadros traçados e apagados para meus/minhas estudantes imaginários.

Com os anos se passando ficava angustiada ao ouvir as conversas dos adultos da família sobre o curso Normal, pois era ofertado em uma escola privada tradicional da cidade, e minha mãe não tinha condições para custear meus estudos nessa escola, as bolsas de estudos também estavam em um tempo de escassez.

No ano em que eu cursava a 7ª série (8º ano) foi implantado o curso Normal na escola pública em que eu estudava. Minha avó foi muito cedo esperar em uma fila imensa para conseguir a minha vaga.

Concluí o curso Normal em 1998, com 17 anos, com uma filha nos braços, a Isis, a companheira que me impulsionou a caminhar sempre, sem desistir.

Como precisava ter uma renda e não conseguia emprego, comecei a trabalhar como vendedora ambulante e aprendi a costurar, a maior parte do meu público de vendas eram os/as moradores/as do campo, uma vez ao mês, eu pegava carona para a campanha, com a Isis e as sacolas para vender roupas, semi-joias, miudezas, as lingerie e os pijamas que eu mesma fabricava. Conforme as possibilidades fazia o trajeto de carro ou de charrete. Concomitante a isso, me dedicava aos estudos fazendo concursos públicos.

Em 2005 fui nomeada professora para uma escola do campo na rede municipal de Dom Pedrito, com outra filha nos braços, a Ana Laura. Fomos morar na escolinha que se localizava a 56 quilômetros da cidade, também localizada no subdistrito do Vacaiquá, com estradas de difícil acesso, só íamos à cidade uma vez ao mês para as reuniões da secretaria e trazer os mantimentos da família e da escola, onde lecionei por 3 anos.

No ano de 2008 consegui transferência para trabalhar na escola em que eu cresci e estudei, foi mais uma experiência nova nessa comunidade, em que exerci minha profissão até o final de 2012, pois devido a falta de estudantes, a escola foi desativada. O êxodo rural era realidade no campo, muitas eram as dificuldades encontradas pelos moradores que, aos poucos, partiam desse lugar para morar nas periferias da zona urbana do município ou trabalhar em granjas ou estâncias.

Como a vida é feita de caminhos a serem trilhados, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) me proporcionou novos e diversos caminhos, primeiro a caminhada da graduação em Letras e Literaturas. Pelo caminho me tornei membro do Grupo de Pesquisas Inclusive. Fiz a Especialização em Educação e Diversidade Cultural, e por último trilhando este caminho do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) em que esta mestranda-sujeita-professora-pesquisadora busca melhorar, repensar e refletir as práticas docentes a cada dia, na busca de formas de ensinar a todos e todas os/as estudantes a fim de garantir os direitos de aprendizagem, em uma tentativa de compreender que aprendemos todos os dias, e que a escola é lugar de reciprocidade de saberes, por isso é importante valorizar os conhecimentos de nossos/as estudantes e toda a diversidade da escola.

No percurso como professora, observo o caminho trilhado e a importância das oportunidades a partir da educação pública e gratuita.

Na proposta de uma Educação para todos e todas é importante levar em consideração a necessidade de um olhar atento aos diferentes estilos de aprendizagem dos/das estudantes, para que as práticas pedagógicas possam contemplar a diversidade em geral para que os direitos de aprendizagem não sejam negligenciados.

A partir das práticas e experiências em sala de aula comum, atuando ora na Educação Infantil, ora nos Anos Iniciais, ora nos Finais de escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, penso que para haver sucesso na aprendizagem, é

necessário que o(a) estudante tenha curiosidade para o ato de aprender, por isso o ato de ensinar precisa ser inclusivo e inovador, a fim de despertar o desejo de aprender.

1.1.2 Sobre a relação entre a pesquisa, a formação da pesquisadora e a atividade docente

Esta pesquisa do Mestrado Acadêmico em Ensino intitula-se “Planejamento acessível na perspectiva da Educação para todos e todas”, entendendo que o planejamento acessível é favorecedor à aprendizagem de todos e todas; um planejamento acessível, além de inclusivo, também é revelador da importância da realização de práticas pedagógicas docentes em uma perspectiva inovadora.

Ao falar sobre inovação não podemos considerar apenas as inovações tecnológicas, mas inovações que tragam à tona a valorização de toda a diversidade, uma perspectiva “inclusivo-inovadora”. Conforme Silva (2020), apesar de inclusão e inovação pertencerem a campos de estudos distintos, “convergem no que se refere ao olhar para o coletivo, para a construção de uma educação participativa, envolvente, ativa, como um todo” (p. 61). Deste modo, não há como separar inclusão e inovação.

A pesquisa propõe um estudo acerca do planejamento acessível com um olhar inclusivo-inovador, isto é, para toda a diversidade da sala de aula comum, compreendendo que é necessário valorizar a potencialidade e respeitar as limitações de cada um e cada uma, em que o conhecimento se dá em uma construção mútua, onde todos e todas aprendem, conforme seus estilos de aprendizagens e afinidades, penso que a realização desse estudo traz à tona essas discussões pertinentes como forma de colaborar com as comunidades escolares e acadêmicas.

A realização desta pesquisa-ação também remete à importância de pensarmos em contemplar os direitos de todos e todas com uma aprendizagem significativa na perspectiva inclusiva, seguindo os paradigmas previstos em lei e valorizando todos os conhecimentos, encontrando as estratégias para isso, onde ninguém fique excluído do processo.

Quando tratamos da inclusão, não cabe pensar somente nos(as) estudantes com deficiência, mas em toda a diversidade de nossa sala de aula, nos diversos ritmos e potencialidades, nas diversas formas de aprender e ensinar dos(as) estudantes.

Levando em consideração as dificuldades encontradas pelos professores(as) na realização do planejamento de uma aula que garanta os direitos de aprendizagem de toda a diversidade existente no contexto escolar. A proposta pedagógica em torno de um planejamento acessível na perspectiva da educação para todos e todas os/as estudantes é pensada como uma forma de buscar assegurar este importante direito.

Tal planejamento não deve ser levado em consideração como um ideal ou uma utopia desta pesquisadora, mas como um caminho para que se repensem as práticas pedagógicas, a fim de que estas possam realmente contemplar a todos e todas, conforme as metas previstas em leis que há vários anos vêm sendo discutidas, depois de muitas lutas para que a diversidade existente na sala de aula não seja mais percebida como problema, que foge aos padrões hegemônicos de ensinar e aprender.

O caminho, a partir do planejamento acessível foi pensado para que se dê atenção a todos e todas oportunizando diversas formas de aprender na sala de aula comum e cabe a todos e todas professores e professoras oferecermos as condições necessárias para que isso se concretize.

A pesquisa iniciou com estudos teóricos, o que culminou em uma proposta de planejamento acessível, o qual foi aplicado e analisado por esta “professora-sujeita-pesquisadora”. Como primeiro movimento da pesquisa temos a realização de uma revisão sistemática integrativa, a qual fundamenta o início do caminho a ser trilhado.

Seguindo a proposta da educação para todos e todas, foi investigado o contexto (estudantes e suas aprendizagens), o que ocorreu por meio dos instrumentos de pesquisa e, com isto, elaborada uma proposta de planejamento acessível para todos e todas, sendo aplicada no contexto investigado, o qual é o próprio espaço de trabalho da pesquisadora; esta imersão trouxe resultados para as reflexões em torno da perspectiva do planejamento acessível baseado na metodologia dialética, seguindo os princípios do DUA.

O problema principal da pesquisa foi pensar sobre: **de que forma o planejamento acessível pode contribuir para a aprendizagem de todos e todas estudantes, colaborando a uma educação inclusivo-inovadora?**

O objetivo geral da pesquisa é **analisar a relevância do planejamento acessível em sala de aula comum de uma escola do campo, como forma de proporcionar a aprendizagem de todos e todas os/as estudantes, valorizando a diversidade, na perspectiva de uma educação inclusivo-inovadora.**

Para a realização da pesquisa foram delineados os seguintes objetivos específicos: - realizar uma revisão bibliográfica sistemática integrativa a respeito do planejamento acessível na perspectiva da Educação para todos e todas; - implementar um planejamento acessível com a finalidade de uma prática inclusivo-inovadora; - identificar as barreiras para um planejamento acessível com práticas pedagógicas inclusivas; - averiguar a potencialidade do planejamento acessível para a concretização da aprendizagem de todos e todas os/as estudantes.

A construção do texto deste trabalho culminou nos seguintes capítulos: referencial teórico-conceitual da pesquisa, referencial teórico-metodológico da pesquisa, a ação da pesquisa e as considerações finais.

No referencial teórico-conceitual da pesquisa as discussões foram realizadas com base em autores, pesquisadores e legislações, tais como: Arroyo e Fernandes (1999), Brasil (1988, 1990, 2010, 2015), Charlot (2021), Fonseca (2003), Freire (2001, 2002), Gandin (2001), Mello, Rorato e Silva (2018), Nunes; Madureira (2015), Rodrigues (2006, 2020), Heredero (2020), Silva (2020), Smole (1999), Torres (2001), Vasconcellos (1992, 2001), entre outros que fundamentam também as análises realizadas.

O capítulo referencial teórico metodológico apresenta o tipo de pesquisa e as fases da mesma, sujeitos e contexto da investigação, instrumentos de coleta de dados, cronograma e método de análise dos dados coletados.

Se tratando de uma pesquisa-ação, conforme Dionne (2007), de abordagem qualitativa, o contexto investigado é uma pequena escola do campo multisseriada da rede municipal de Dom Pedrito, que atende estudantes de educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais), tendo como participantes a professora do ciclo de alfabetização, estudantes da turma do 3º, 4º e 5º anos e esta sujeita-pesquisadora-professora da turma.

Para a produção de dados foram utilizados os instrumentos diário de campo, entrevista e observação por meio das avaliações diagnósticas para reconhecimento da realidade. Na proposta das situações de ensino-aprendizagem foram realizadas anotações no instrumento diário de campo a partir de observações da proposta interventiva e análise dos materiais escolares dos(as) estudantes.

A pesquisa foi realizada em uma escola do campo, na qual leciono no turno da manhã; esse espaço educacional foi escolhido para o estudo, por se tratar de um lugar comum a esta professora-pesquisadora, as escolas do campo, pequenos espaços, que muitas vezes só contam com a ousadia do(a) professor(a) para oportunizar os direitos de aprendizagem aos(às) estudantes, por isso, a importância de pensar e refletir sobre a diversidade existente nesses espaços, assim como em outras localidades.

A escola fica localizada no município de Dom Pedrito, onde é ofertada matrícula a estudantes da Educação Infantil (Pré-escola - 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental I - Anos Iniciais (1° ao 5° ano). A escola funciona nos dois turnos e recebe estudantes de diversas localidades, alguns moram nas proximidades da escola e outros necessitam do transporte escolar.

Cada turma possui um(a) professor(a); por se tratar de uma escola com um pequeno número de estudantes, entre 40 e 50 em sua totalidade, esta não possui equipe gestora, conta apenas com uma professora que se responsabiliza pelas diversas atividades extracurriculares, sem remuneração para isso. As professoras seguem todas as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SEC), sendo um total de sete professoras, contando também com duas funcionárias para limpeza e merenda. A escola não possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também não conta com o trabalho deste profissional; no momento não conta com estudantes com deficiência (com laudo ou devidamente identificados).

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem são encaminhados ao Núcleo de Atendimento Psicopedagógico e Inclusivo (NAPI) que fica na sede do município; estes estudantes contam com o transporte escolar para que tenham este atendimento contemplado e são atendidos no mesmo turno da aula regular. Esse atendimento deveria ser oferecido em turno inverso ao da aula regular, mas como as famílias não têm condições de levar as crianças até a cidade, acontece em dois dias da semana, nos quais os estudantes vão no transporte escolar, no início do turno da

aula; o atendimento dura entre 40 e 50 minutos, depois retornam à escola, para a aula regular.

A turma protagonista desta pesquisa-ação é composta por estudantes matriculados no 3º, 4º e 5º anos do turno da manhã desta escola, na qual a professora-pesquisadora é regente. Essa pequena turma tem um número que varia entre 4 a 10 estudantes, em cada ano letivo, sendo que na metade do ano, após período da safra de arroz e soja, momento em que os pais e responsáveis desenvolvem seus trabalhos, é comum acontecerem transferências para outros locais do município, assim como se recebem outros estudantes de outras localidades ou municípios.

Os(a)s estudantes do turno da manhã são da faixa etária entre 8 e 13 anos, moram nas granjas situadas a vários quilômetros e utilizam o transporte escolar, acordam todos os dias por volta das 5 horas da manhã para esperar o ônibus que os/as leva até a escola.

Como já foi observado, esta pesquisa-ação está dividida em 3 partes. O caminho trilhado na pesquisa, o qual apresenta-se a seguir, continuando a **parte 1** da pesquisa é composto pelo referencial teórico-conceitual, com estudos sobre a diversidade, com olhar para a diversidade do campo; discussões em torno da educação para todos e todas e o planejamento como favorecedor da proposta de educar a todos e todas. A **parte 2** é introduzida com apresentação da produção científica realizada na pesquisa, seguida do referencial teórico metodológico, que traz o tipo de pesquisa, sujeitos, contexto, instrumentos de coleta e produção de dados. A **parte 3** apresenta o caminho da pesquisa-ação com suas fases e etapas, trazendo análises, construção de conceitos, reflexões e desafios acerca do tema proposto neste estudo.

1.2 As rotas da caminhada: Referencial teórico

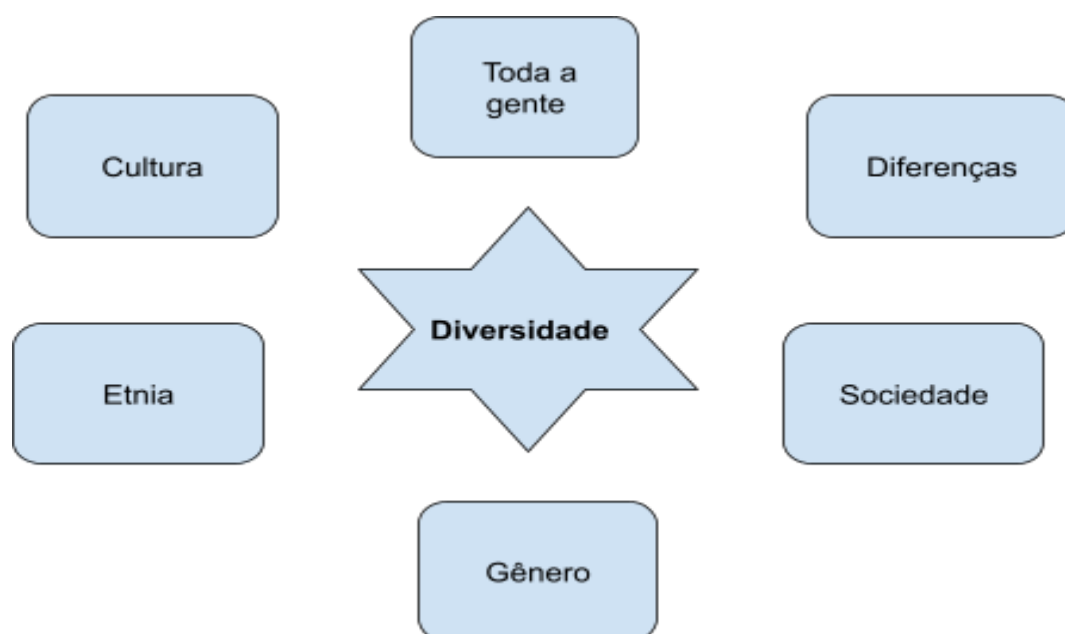
Nesta seção, buscou-se apresentar os conceitos/temas discutidos na pesquisa e autores que dialogam sobre os grandes temas, diversidade, educação para todos e todas, e planejamento acessível, a partir dos subcapítulos: 1.2.1 O que

é diversidade? Olhar para a diversidade do campo; 1.2.2 Como se educa a todos e todas? 1.2.3 Na educação para todos e todas, o planejamento é ponto de partida ou chegada?

1.2.1 O que é diversidade? Olhar para a diversidade do campo

Iniciamos o capítulo a partir de um esquema criado para ilustrar “o que é diversidade”. A diversidade abrange todo o ser humano, independentemente de qualquer condição, diferença, divergência, cultura, credo, dentre outros aspectos comuns e diversos que nos diferenciam uns dos outros.

Figura 1: Esquema de representação da diversidade educacional



Fonte: Autora (2022).

A diversidade vem sendo discutida cada vez mais no campo da educação, quando pensamos a Educação para todos e todas, salientando que, a designação “todos e todas” abarca os diversos seres humanos, os diferentes e suas distintas realidades no contexto educacional, e que distinguem toda a diversidade humana,

tais como: classe social, cultura, etnia, religião, gênero, inclusão, dentre outras. Essa diversidade, muitas vezes oprimida por uma concepção de “estudante-ideal”, há muito tempo busca espaço na sociedade e vem conquistando-o por meio de muitas lutas contra os padrões hegemônicos impregnados em nossa sociedade desde os primórdios da humanidade.

Freire (2001, p. 98) aponta que o grande desafio ou problema do(a) professor(a) é “reconhecer os limites que sua prática impõe”, e este(a) precisa entender que seu trabalho se dá na prática social em que está fazendo parte, não se tratando de um trabalho individual, levando em consideração que a educação é indispensável para a transformação social.

Diante das injustiças das realidades impostas pelas classes opressoras, com um sistema carregado de paradigmas e estigmas de um ensino tradicional, o(a) professor(a) possui a responsabilidade de lutar contra essas injustiças e promover o direito de todos e todas, ou seja, promover e colaborar com a justiça social mais ampla.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE, 2001, p. 99)

A diversidade é realidade no ambiente de nossa sociedade, e não há mais como se pensar em retrocessos, segregação, discriminação, homogeneidade, o que muito já experienciamos, em outros tempos. A diversidade é representação de tudo que é múltiplo, que rompe padrões, que elimina barreiras, que tem vivência, raiz e representa um lugar social e/ou cultural, a nossa sala de aula é o lugar dessa diversidade, que “aprende ensinando” (FREIRE, 2002), a partir de suas vivências.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de **aprender**. Por isso, somos os únicos em que **aprender** é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo muito mais rico do que meramente repetir a **lição dada**. Aprender para nós é **construir**, reconstruir, **constatar para mudar**, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2002, p. 28)

Como seres humanos vivendo em sociedade, ocupando determinado grupo, comunidade, lugar social e cultural, partindo da convicção de que somos a única espécie capaz de apreender e, por isso, aprender, é que chegamos à conclusão que

não sendo seres acabados, estamos sempre em evolução e constante transformação. Ao pensar sobre a nossa capacidade de criar, produzir conhecimento para mudar, é que sabemos que precisamos nos apropriar de todos os saberes que possuímos em cada realidade social e/ou cultural, para que o conhecimento produzido tenha significado para a vida, por isso não cabe reprodução e repetição das lições que não fazem sentido na e para a existência do ser humano.

É importante que se faça uma reflexão em torno do desenvolvimento humano e como se dá a aprendizagem de cada indivíduo; os estudos mostram sobre a importância do meio em que este vive, e de respeitar a cultura, etnia, entre outros, frente aos diversos grupos humanos existentes. Também é importante levar em consideração que o ser humano aprende a vida toda e que, cada um, na sua individualidade possui uma forma de aprender.

Sabemos que a sala de aula também é lugar de diversidade, é possível perceber nas turmas que cada estudante apresenta uma afinidade com determinada área do conhecimento, alguns são mais desenvolvidos nas artes, outros nas linguagens, outros nos trabalhos que envolvem raciocínio lógico-matemático; têm também aqueles que são ótimos esportistas, e não podemos deixar para trás os líderes, aqueles que discutem ideias e representam a turma em diversas ações do contexto escolar. Durante muito tempo a inteligência humana foi medida ou pensada como hereditária, herança de pais para filhos; embora todos os estudos realizados, ainda é comum que se façam associações à inteligência hereditária, ou que se deve medir o que o/a estudante sabe e o que não sabe.

Nos anos 80, Gardner propôs a “Teoria das Inteligências Múltiplas” (SMOLE, 1999), sustentando a ideia de que cada pessoa apresenta uma habilidade em determinada área, com capacidades diferentes, com diversos tipos de inteligência que são estimuladas e exploradas durante a vida, seja no contexto familiar ou escolar, inteligências múltiplas relacionando-as com as diferentes maneiras que o/a estudante tem de aprender.

A teoria de Gardner, conforme Smole (1999), trouxe inúmeras contribuições para a educação, pois propõe que a escola tenha um olhar diferente para o currículo, pelo qual o professor poderá organizar e rever sua prática, pensando a diversidade de inteligências que devem ser trabalhadas no contexto escolar, mas o mais importante é que se abre a possibilidade de um novo olhar ao/a estudante que,

muitas vezes é visto como o desprovido de inteligência, esses(as) estudantes eram ou são deixados para trás, os/as conhecidos como fracassados(as).

Ainda hoje, é possível observar que a escola não apresentou muitos avanços em sua realidade, quando pensamos nas inteligências múltiplas, ela ainda classifica, segrega e exclui. Aqueles(as) que não conseguem superar as avaliações em que se mede o conhecimento, ficam à margem do processo educacional.

Smole (1999) aponta que Gardner traz em sua teoria que o espaço escolar precisa ser estimulador das diversas inteligências, o/a estudante possui autonomia para se desenvolver, os erros são parte do processo, com recursos e instrumentos de aprendizagem acessíveis a todos e todas.

Como já observamos, o ser humano evolui, se transforma, se aprimora em cada época, compreendendo-se como parte de um lugar, com isso, é importante levar em consideração. Fonseca (2003) ressalta o fato de que o sistema educacional do ocidente, bem como o do Brasil, tem a cultura de não se preocupar com a diversidade, sempre valorizando os padrões. Isto se reflete na sociedade contemporânea, mesmo que os povos se constituam por uma diversidade, o sistema educacional ainda se baseia na cultura hegemônica.

Embora muitos profissionais da educação ainda vejam a escola e o sistema que a alimenta como democráticos, abertos, aos poucos constatamos que a democracia étnico-racial, social, sexual e religiosa nesse ambiente é quase inexistente, posto que a escola tem se mostrado incapaz de assumir e de assimilar no seu seio um contingente populacional tão diverso como são os integrantes desse universo social e étnico-racial chamado Brasil. (FONSECA *apud* BARBOSA, 2003, p. 401)

Ainda há muito o que se superar quando tratamos o assunto da diversidade dentro da escola, mesmo sabendo que não somos iguais, estamos sempre na busca da homogeneidade. Para Fonseca (2003), o professor “é um ser diverso que busca manter a sua autonomia política, pedagógica e cultural no seio do grupo escolar” (FONSECA, 2003, p. 401).

Ao tratar a diversidade no contexto educacional, podemos apreender sobre a importância do papel social do(a) professor(a), pois este é parte integrante de um lugar social, com cultura e origem, mesmo com muitas lutas pelo respeito às

diferenças do outro, ainda se observam muitos desafios a serem superados para a ruptura dos paradigmas hegemônicos que perduram desde os tempos em que o sistema educacional era organizado para uma minoria, embora todas as transformações ocorridas na sociedade, ainda se observa a segregação e dificuldade de aceitar e conviver com as diferenças.

Rodrigues (2022) fala sobre a diferença e a desigualdade na escola em uma palestra intitulada “Educação Inclusiva: lidar com as diferenças para combater as desigualdades”, no III Congresso Internacional da Educação da Unoeste, em junho de 2022. O autor aponta para a riqueza da diversidade existente e sobre o quanto é positivo termos diferenças, o que é preciso atentar para não sermos desiguais, pois “a desigualdade é sempre injustiça social”, o que nos remete ao contexto desta pesquisa, observar as possibilidades de ensinar a todos e todas dentro do princípio da justiça, cuidando para que as diferenças existentes sirvam para enriquecer a nossa prática, sem ser desigual e sem excluir ninguém do processo.

Para Rodrigues (2022), a Educação Inclusiva pensada em uma proposta para todos e todas deve ser pensada de forma a promover a equidade com ambientes que favoreçam o desenvolvimento humano, sendo o ambiente escolar um lugar propício a isso, a compreensão da justiça social, em que todos os(as) estudantes independente das diferenças tenham o acesso e garantia do direito à educação.

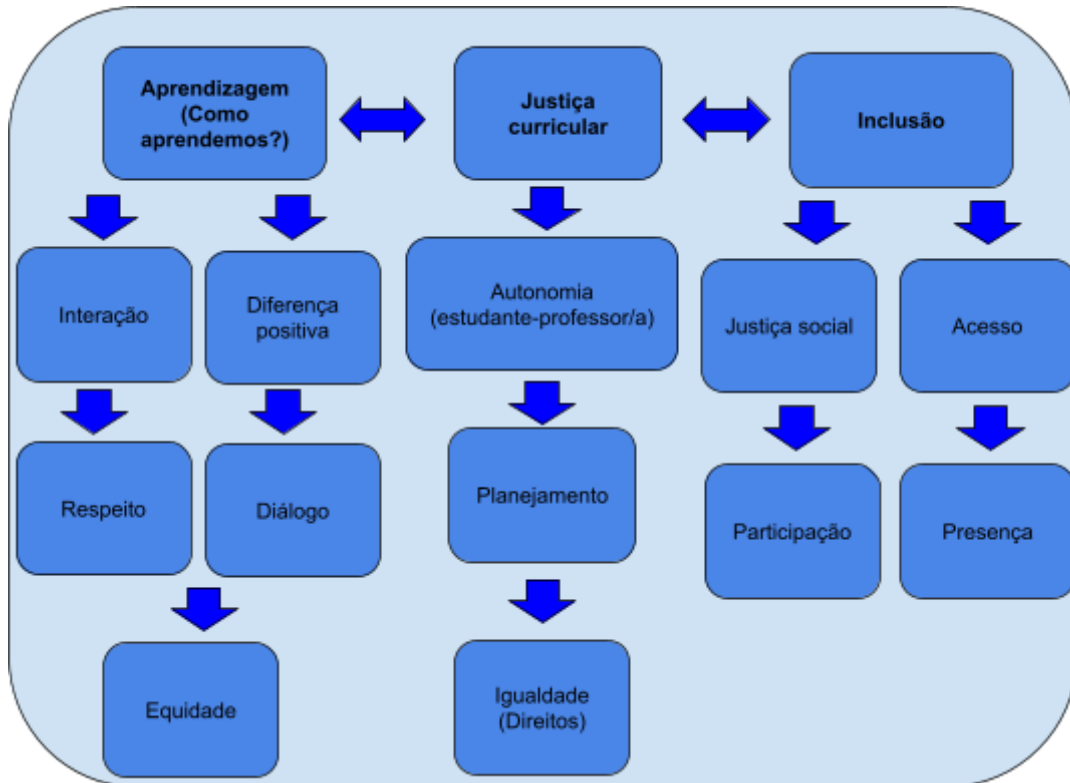
Nesse sentido, Rodrigues (2022) aborda sobre os diversos estilos de aprendizagem, em que cada pessoa tem afinidade com uma forma de aprender; também ressalta a importância de aprendermos a partir do convívio com o outro, de forma positiva em que a aprendizagem se torna mais dinâmica, valiosa e significativa na convivência entre as crianças. Para isso, Rodrigues (2022) ressalta que é essencial que se criem ambientes inclusivos com uma escola regular que ensina a todos e todas.

A diversidade humana precisa ter direitos respeitados; para isso, a escola necessita trabalhar com alguns pontos importantes para incluir a todos e todas nas suas diferenças.

A figura que segue apresenta a relação necessária entre escola e diversidade com pontos importantes a serem pensados sobre a justiça curricular na inclusão de todos e todas. Para incluir é necessário observar as diferenças existentes como algo positivo; com a intenção de proporcionar a aprendizagem de todos e todas, o

currículo precisa ser justo; para isso, é necessária a autonomia dos/das estudantes e professores/as como primeiro passo para promover acesso, presença e participação ativa no contexto educacional, sendo o planejamento primordial na proposição da acessibilidade.

Figura 2: Relação escola e diversidade



Fonte: A autora (2022).

Após refletir sobre toda a diversidade existente na escola de modo geral, vamos nos deter um pouco na diversidade do espaço desta pesquisa: a escola do campo, um lugar com riqueza de cultura e valores que, muitas vezes, são estigmatizados, estereotipados pelas nossas políticas educacionais, o campo é visto como um lugar atrasado, em extinção.

Para pensar esses estigmas e estereótipos observamos o primeiro problema enfrentado para uma proposta emancipatória na escola do campo: os currículos elaborados para a escola da cidade, um currículo único e inflexível que não traz a participação de todos os profissionais da escola, que não pensa em cada realidade, que é ineficaz e apenas para alguns. Quando entra o embate a diferença existente

entre campo e cidade, geralmente essa diferença é observada como problema do campo; com isto se dá autonomia ao(a) professor(a) e este(a) é orientado(a) a “adaptar” propostas, currículos e calendários escolares a essa “anormalidade”, que é como o campo é visto, sem ter reconhecida sua especificidade.

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 26)

A cultura escolar hegemônica ainda apresenta a postura de que o campo é um lugar “atrasado” e que os costumes e valores cultuados pelos povos que nele moram, precisam ser superados.

O Decreto Nacional n. 7352/2010 aborda os princípios da educação do campo pensando em toda a diversidade nele existente; um dos princípios do documento, no inciso IV, trata sobre metodologias e currículos para a escola do campo com valorização da identidade das pessoas que nele moram.

(...)
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010).

Observamos em nossa realidade que embora o documento traga a importância de observarmos o contexto educacional, no caso do campo ainda se atrela o mesmo ao currículo único elaborado para todas as escolas, sejam do campo ou da cidade e, muitas vezes, imposta pelas Secretarias de Educação, sem participação da escola e seus segmentos, o que dificulta a elaboração de uma proposta que possa contemplar a todos e todas.

Para uma educação emancipatória no campo, que é o foco nesta pesquisa, o currículo da escola do campo precisa ser justo e inclusivo, valorizando a todos e todas; para que haja justiça curricular é preciso superar o sistema opressor que simplesmente orienta a adaptarmos às dificuldades e aos problemas do e no campo com único interesse no capitalismo, sem pensar na qualidade do ensino da escola

do campo para que tenhamos estudantes sujeitos de suas histórias e culturas, que não precisem abandonar o lugar em que vivem por falta de oportunidade.

Nesse sentido, trabalhar na escola com conhecimentos escolares que facilitem ao (à) estudante são indispensáveis, favorecendo uma compreensão mais crítica da realidade em que está inserido(a), conhecimentos que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu repertório cultural (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Por assim dizer, é realizar uma justiça curricular; essa expressão, embora existam vários usos do conceito, várias expressões para defini-la, é uma proposta coletiva de currículo, que visa emancipar todos os(as) que dela participam, visando a formação de cada indivíduo e de todos e todas, para a vida digna. Trata-se de uma profunda ligação do direito à educação com os demais direitos sociais. Um currículo pautado nos direitos. Portanto, enquanto educadores(as), atuar em prol da justiça, por meio do currículo escolar é contribuir com a construção de uma escola efetivamente democrática.

De acordo com Fraser (2002 *apud* SILVA, 2018), o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação, sendo: - justiça como forma de superação de desigualdades; e - justiça como forma de incorporação da diversidade.

Figura 3: Estudantes da pesquisa e o campo, em uma manhã de junho de 2022



Fonte: Autora (2022).

1.2.2 Como se educa a todos e todas?

Entendemos que a Educação para todos e todas é uma proposta que abarca o direito de acesso e aprendizagem de todos e todas os(as) estudantes, independente de etnia, religião, classe social, gênero, condição de deficiência ou não, enfim, toda a diversidade da sociedade contempla o direito à educação e participação no contexto escolar, de maneira significativa, o que é previsto há muitos anos em nossas legislações.

Ao pensar a Educação para todos e todas, é necessário levar em consideração a Educação como processo civilizatório da humanidade, desde o surgimento de nossa espécie; foi por meio da Educação que aconteceu todo o desenvolvimento humano, um processo pelo qual passamos em todos os momentos da vida, desde quando nascemos, ela acontece em todos os espaços sociais, independente de etnia, classe social, religião, ideologia, dentre outros aspectos que nos tornam seres humanos diversos em constante desenvolvimento.

Para a constituição do ser humano, a Educação é um processo de humanização, com indivíduos de diversas singularidades e diferenças, com culturas que perpassam através dos tempos e memórias que são guardadas e evocadas em cada geração de determinado povo.

A educação é um elo fundamental entre as gerações humanas que se sucedem. Ela permite a transmissão do que foi construído e pensado pelas gerações anteriores: linguagens, conceitos, artes, técnicas, valores etc. Ela, também, constrói as possibilidades para que as jovens gerações criem, inventem e até neguem certos aspectos do mundo que receberam e, assim, possam transmitir às gerações que lhes sucederão um mundo ao mesmo tempo herdado e novo. (CHARLOT, 2021, p. 8)

As gerações se transformam e modificam a sociedade, através dos tempos. O que era costume ou regra em um determinado período, pode se tornar inconveniente, ultrapassado e ineficaz em outro, no momento em que os indivíduos se modificam e transformam o lugar, espaço em que vivem.

Para Charlot, "O ser humano não é uma ideia, é uma aventura" (2021, p. 11), o ser humano (*homo sapiens*), espécie que restou dentre inúmeros humanos que existiram na Terra, foi evoluindo, sendo capaz de sobreviver em diferentes

condições ambientais, e assim foram surgindo os diversos mundos humanos, através dos tempos, onde não há como SER humano sem sociedade e cultura.

A Educação é civilizatória, um projeto de constituição de sujeito, que em determinado período, em constante transformação, se torna responsável pelo futuro das futuras gerações.

Charlot (2021, p. 13) aponta para um “triplo desafio” para as novas gerações: o desafio tecnológico, o desafio ecológico e o desafio da barbárie. O autor nomeia a barbárie “quando não se reconhece o outro como sendo plena e completamente um ser humano e então começa-se a maltratá-lo”.

A barbárie, na realidade atual, no Brasil, conforme o autor, está na disseminação do ódio, nas diferentes formas de intolerância, nas notícias falsas, na adoração por armas, e “como principais inimigos, a educação, a cultura, a ciência, e as universidades” (CHARLOT, 2021, p. 13). Sentiu-se a ameaça à diversidade, no Brasil, diante da realidade imposta pelo momento político com o qual nos deparamos durante os anos de pesquisa e escrita desta pesquisa (2021/2022), momento em que tínhamos um “representante” do povo que não respeitava a diversidade e governava para uma minoria privilegiada, tendo como prioridade o capitalismo, o que trouxe consequências catastróficas para a sociedade dos(as) pessoas que buscam garantia de direitos mínimos para viver com dignidade. Um (des)governo que parece ter deixado a insanidade pairando, em que uma minoria privilegiada acreditava em progresso e crescimento, colocando-se uma venda nos olhos sobre a real situação, de fome, miséria e carência de condições mínimas de saúde, o desmonte e retrocesso na educação e a destruição da natureza.

Diante dessa realidade imposta, nos percebemos frente a um desafio ao pensar uma educação emancipatória, com presença e participação, sem preconceito, discriminação ou segregação para toda a diversidade da escola.

Ao falar sobre diversidade, não podemos pensar apenas na pessoa com deficiência, ou com dificuldade de aprendizagem, é necessário levar em consideração toda a diversidade existente, seja por etnia, religião, cultura, entre outros aspectos. E é essa diversidade que está na escola, no espaço de direito de todos e todas e que não consegue se adequar a determinadas restrições e regras do modelo educacional das escolas.

Quando se pensa em modelo educacional, podemos nos questionar sobre: Que modelo é esse? Ele existe? Podemos perceber sua presença na realidade escolar constituída por um currículo inflexível, onde o diverso, o diferente, aquele que sempre foi excluído, precisa se adaptar, e quem não se adequa, “reprova e fracassa”. Para Gardner, a escola deveria ser modelada, mas de forma a atender às diferenças entre os estudantes, em vez de ignorá-las e, ao mesmo tempo, garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual. (SMOLE, 1999, p. 20)

Considerando a cultura escolar hegemônica, é comum em nossas práticas docentes a realização de um único planejamento para a turma toda, onde na maioria das vezes nos detemos na reprodução de conteúdo, o que acarreta uma falta de motivação aos(às) estudantes que não conseguem acompanhar no ritmo que organizamos. Esse planejamento inflexível, que tem o propósito de medir o que cada um sabe ou o que não sabe, no qual rotulamos os(as) estudantes, classificando os inteligentes e os incapazes fracassados, quase não se pensa em partir das singularidades dos estudantes, suas preferências, interesses, conhecimentos prévios e forma de aprender.

O espaço da classe deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e, ao mesmo tempo, promover a interação entre os distintos significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir das propostas que realizarem e dos desafios que vencerem. Os grupos de trabalho se tornam indispensáveis, tanto quanto a utilização de recursos didáticos variados. (SMOLE, 1999, p 27)

Uma sala de aula precisa dar voz ao estudante, para que se tenha êxito no processo de ensino, é necessário que tenhamos em nossas práticas docentes, o olhar da diversidade para a diversidade. Cabe salientar a importância da valorização dos diferentes saberes e formas de aprendizagem (apreender para aprender); por isso, é importante que se trabalhe com o coletivo da turma, buscando diferentes estratégias e recursos para o sucesso de todos e todas.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 foi o momento em que se começou a pensar sobre os direitos da diversidade humana. Uma declaração que trazia direitos à liberdade em vários sentidos, quando tratamos do ser humano diverso. No contexto educacional brasileiro, o ensino se torna obrigatório e era formado por quatro anos, ensino primário, que podia se prolongar por mais dois

anos para que o(a) estudante pudesse ampliar seus conhecimentos. Uma proposta de Ensino Superior era trazida no documento conforme o mérito do estudante.

Ao analisarmos o documento atualmente, observamos nele todo o esforço empreendido para a época. Hoje percebemos várias restrições ao tratar sobre a igualdade de direitos de todos e todas, mas não podemos negar que para aquele tempo histórico da espécie humana em constante desenvolvimento foi uma evolução tratar de normas de igualdade de direitos a serem respeitadas e seguidas pensando em toda a diversidade humana. Esse documento inspirou as Constituições de estados democráticos do nosso País e de várias nações mundiais.

No Brasil, a Constituição de 1988 propõe que todos e todas os(as) estudantes têm direito à educação, sem discriminação, e traz isto como dever do Estado e da família em seu artigo 205, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos surgiu a partir de um plano de ação com objetivos que têm como principal meta a igualdade de direitos e acesso de todos os estudantes, crianças, jovens e adultos à Educação, momento em que, além de outras nações, o Brasil firmou o compromisso em universalizar o acesso à educação básica promovendo a equidade.

A Conferência Mundial da ONU (Organização das Nações Unidas), ocorreu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, onde essa proposta da Educação para Todos é percebida como direito fundamental de qualquer pessoa, independente de qualquer peculiaridade. Um dos objetivos da referida Declaração, em seu artigo 1º, é “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Esse objetivo trata sobre as aprendizagens importantes ao longo da vida do ser humano, é preciso entender que o indivíduo aprende por toda a vida e que as necessidades básicas de determinado grupo social também podem se modificar com o tempo.

Nesse artigo 1º, para que se garantam as necessidades básicas de cada grupo da sociedade, é preciso que exista o respeito à identidade, à cultura, defendendo a justiça social, zelando pela proteção do meio ambiente e tolerância política, social e religiosa.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.(ONU, 1990, p. 3)

A partir desse marco histórico para o Brasil e outros países, surgiram várias legislações com a perspectiva de uma Educação Inclusiva; sabemos que todos e todas os(as) estudantes têm direitos de aprender e construir conhecimentos, é nessa proposta da Educação para todos e todas que se trata da importância do respeito às diversidades e diferenças de cada indivíduo, conforme o ritmo de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades em uma caminhada de constante aprendizado.

As inúmeras legislações surgem com o objetivo de garantir a Educação para todos e todas, sem distinção, começa-se a ter um outro olhar para a diversidade. A diversidade da sala de aula apresenta muitos desafios, pois temos que ter sensibilidade para as inúmeras situações que se apresentam; os estudantes vêm de diferentes realidades (culturais, sociais, étnicas, de gênero, etc.), na maioria das vezes, com um contexto familiar fragilizado, com carências, abandono, vulnerabilidade social e afetiva; precisamos dessa sensibilidade para perder o velho costume pelo qual se aceita a ideia de “aluno padrão”, com a turma homogênea, onde aqueles que não se adequam às regras ficam à margem, segregados ou excluídos de seus direitos.

Na Declaração de Incheon (2015), aprovada no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, a UNESCO ficou responsável pela liderança e coordenação da Educação 2030, sob orientação e apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A UNESCO participou na elaboração do Marco de Ação da Agenda Educação 2030 para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4), que tem como intenção principal "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" até o ano 2030, com um prazo de 15 anos para que todos os objetivos sejam contemplados.

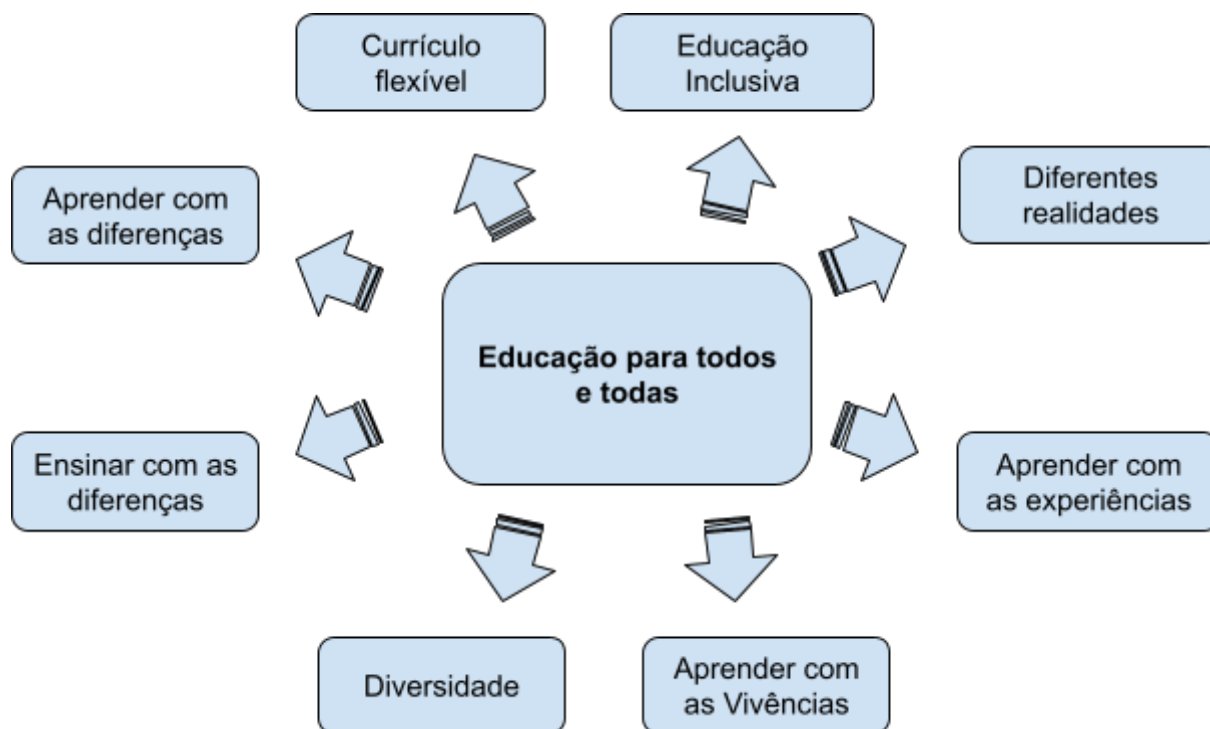
Um dos objetivos centrais para uma Educação Inclusiva na Declaração de Incheon trata de todas as formas de diversidade existentes na nossa sociedade tem como princípio:

Garantir igualdade e inclusão na e ao longo da educação, além de lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades, vulnerabilidade e desigualdade no acesso, na participação, na retenção e na conclusão, assim como nos resultados da aprendizagem. Deve-se garantir uma educação inclusiva para todos por meio do desenvolvimento e da implementação de políticas públicas transformadoras que respondam à diversidade e às necessidades dos alunos e que lidem com as múltiplas formas de discriminação e com situações, inclusive emergenciais, que impedem a realização do direito à educação. Como a igualdade de gênero é outra característica fundamental da Educação 2030, esta agenda dá atenção especial à discriminação baseada em gênero, bem como a grupos vulneráveis; além disso, busca garantir que ninguém seja deixado para trás. Nenhuma meta educacional pode ser considerada alcançada a menos que seja alcançada por todos. (UNESCO, 2015, p. 30)

Quando tratamos a diversidade, para a qual nossas legislações trazem a implementação de políticas públicas de promoção do respeito e da valorização da identidade, gênero, cultura, etnia, religião, dentre outros, cabe pensar que a sala de aula é lugar para se promover todos os tipos de discussões a respeito das diferentes formas de exclusão do outro, do diferente, do diverso, de entendermos que é preciso aceitar esse “outro”, “diferente”, “diverso” tal qual ele é, e aprender com ele, com suas vivências e experiências, sem precisar incutir o padrão praticado, por repetição, nas práticas educacionais.

Na proposta da educação para todos e todas precisamos atentar a algumas perspectivas. Para contemplar a proposta de uma educação inclusiva pensa-se em um currículo justo, que valorize as diferenças e a diversidade propiciando práticas em que se ensine e aprenda a partir da interação entre sujeitos de acordo com cada realidade, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 4: Educação para todos e todas



Fonte: Autora (2022).

Torres (2001) faz uma reflexão em torno da proposta dos governos das diversas nações mundiais na Conferência onde se desenvolveu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A autora analisa o acordo firmado e as ações dos países que o aderiram, incluindo o Brasil; onde aponta para a proposta do documento e a resposta obtida após alguns anos do acordo mundial, mostrando todos os caminhos e reflexos.

Conforme Torres (2001), houve uma interpretação equivocada pela maioria dos países que se comprometeram com a proposta, pois houve a preocupação para garantir que cada estudante (meninos e meninas, jovens e adultos) frequentasse a escola, deixando de lado o principal propósito e o importante conceito "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem".

Podemos perceber, depois de vários anos, no percurso das legislações na área educacional, que embora inúmeros esforços com as promulgações de leis, decretos e direitos, a proposta da educação para todos e todas ainda não é uma realidade no contexto escolar, ainda apresentamos inúmeras dificuldades no trabalho com a diversidade existente na sala de aula, com o currículo escolar, com a preocupação em "depositar" estudantes em sala de aula, pois as leis preveem a

frequência dos(as) estudantes no contexto escolar, dando pouca ou nenhuma atenção à contemplação da aprendizagem de todos e todas.

Torres (2001) discorre em torno da Educação para Todos na Conferência Mundial de 1990, relacionando a proposta firmada com as respostas obtidas nas realidades escolares. A autora aborda o fato de que as “necessidades básicas de aprendizagem” se tornaram “necessidades mínimas de aprendizagem”, onde ficaram restritas essas necessidades de que o ser humano se aproprie de conhecimentos elementares para sua sobrevivência no cotidiano, não se pensando a respeito do contexto da proposta de necessidade básica de aprendizagem, já visto anteriormente aqui, no artigo 1 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As “necessidades básicas de aprendizagem” são entendidas por muitos como um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas. Por outro lado, e dada a forte associação entre *aprendizagem e criança*, as *necessidades básicas de aprendizagem* passaram logo a ser identificadas com as crianças, a escola e o currículo escolar, e a serem reinterpretadas como “conteúdos mínimos” ou “padrões mínimos”. (TORRES, 2001, p. 40)

As “necessidades básicas de aprendizagem”, como mostra a proposta da Educação para Todos, ficaram subtraídas a conteúdos e padrões mínimos como resposta foram os empreendimentos adotados pelos governos e demais segmentos educacionais na maioria dos países, e neles se inclui o nosso.

Para a autora, o desenvolvimento do ser humano para toda a vida, pode até estar prescrito no currículo escolar, contudo não é o que se materializa na escola, pois ainda vivenciamos as práticas baseadas no ensino tradicional que prioriza as “necessidades básicas de aprendizagem” ainda para alguns.

A partir das conclusões de Torres (2001) e fazendo uma reflexão sobre o percurso da educação em pouco mais de vinte anos, visto que esse tempo é o que nos separa dos escritos da autora, chegamos ao documento baseado na Educação para todos e todas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo agregado o Ensino Médio em 2018.

Em caráter normativo, a BNCC traz as dez competências gerais da Educação Básica com a finalidade de garantir os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em que se projeta assegurar esses direitos aos/às estudantes

alinhada à meta da agenda da Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) para 2030.

Mello, Rorato e Silva (2018) fazem reflexões sobre as versões da BNCC, no período em que a mesma vinha sendo discutida. Analisando o documento e as notícias veiculadas a este, as autoras trouxeram o percurso da BNCC de 2014 a 2017, ano da homologação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. É possível perceber a direção tomada pelo documento até chegar à sua última versão; nas análises das autoras, em 2014 o documento era “orientador”, quando homologado ganhou outro sentido, transformando-se em “documento normativo”, dentre outras análises das autoras, o que configura a BNCC imposta para que seja cumprida, exercendo o controle e poder sobre os atos da educação.

Além disso, também é salientado por Mello, Rorato e Silva (2018) que as contribuições de profissionais da educação e sociedade em geral não chegaram ao documento final da BNCC.

As autoras também discorrem sobre o propósito da BNCC considerando a diversidade de maneira superficial, e com isto o que nos importa aqui, as propostas de uma educação para todos e todas.

[...] além de desconsiderar a diversidade de nossa população, nossas culturas, classes sociais, etnias, a BNCC fixa pontos de chegada e caminhos a percorrer como garantias da qualificação educacional, ditando normas, conteúdos e objetivos pré-concebidos, porém com o discurso de estimular a contextualização e a diversificação regional por meio da garantia da autonomia das redes/escolas na construção de seus próprios currículos. (MELLO; RORATO; SILVA, 2018, p. 5)

O documento estabelece normas baseadas em um currículo limitador em que estudantes e professores ficam agenciados e desvinculados do meio em que vivem. Em um país com a dimensão do Brasil e diversidade existente, uma educação baseada na hegemonia sempre será desigual, excludente e “para alguns”.

1.2.3 Na Educação para todos e todas, o planejamento educacional é ponto de partida ou chegada?

A inclusão escolar é um processo em que todos e todas os/as estudantes devem ter garantia de acesso e participação à educação para seu pleno desenvolvimento, independente de qualquer condição ou limitação; para isso, é

necessário que se promovam condições para a aprendizagem de todos e todas, a fim de impedir que surjam ou que se concretizem barreiras à aprendizagem.

Conforme Carvalho (2005), “a proposta de educação inclusiva está, equivocadamente, relacionada apenas às pessoas em situação de deficiência” (p. 3). Para a autora a deficiência não precisa estar condicionada a um nível biológico, mas estar relacionada com a condição social ou econômica do sujeito, o que também dificulta seu pleno desenvolvimento.

Carvalho (2005) também corrobora com a ideia trazida neste estudo, qual seja, para falarmos em inclusão precisamos falar sobre diversidade e isso requer mudanças nas ações pedagógicas, nas quais não cabe mais a concepção de “aluno padrão”.

Para a autora, é necessário pensar no sentido da educação Inclusiva, e em sua abrangência na diversidade do contexto educacional.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005, p. 5)

Na “equiparação de oportunidades”, conforme a autora, podemos perceber sobre a importância do planejamento da aula ser estruturado para a turma toda, com isto, a necessidade de que o(a) professor(a) reveja suas práticas, construindo um planejamento acessível com práticas pedagógicas que contemplem os direitos de aprendizagem de todos e todas os/as estudantes.

Conforme Mantoan (2003), é necessário que se criem diversas possibilidades para ensinar toda a diversidade da sala de aula.

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula (MANTOAN, 2003, p. 41)

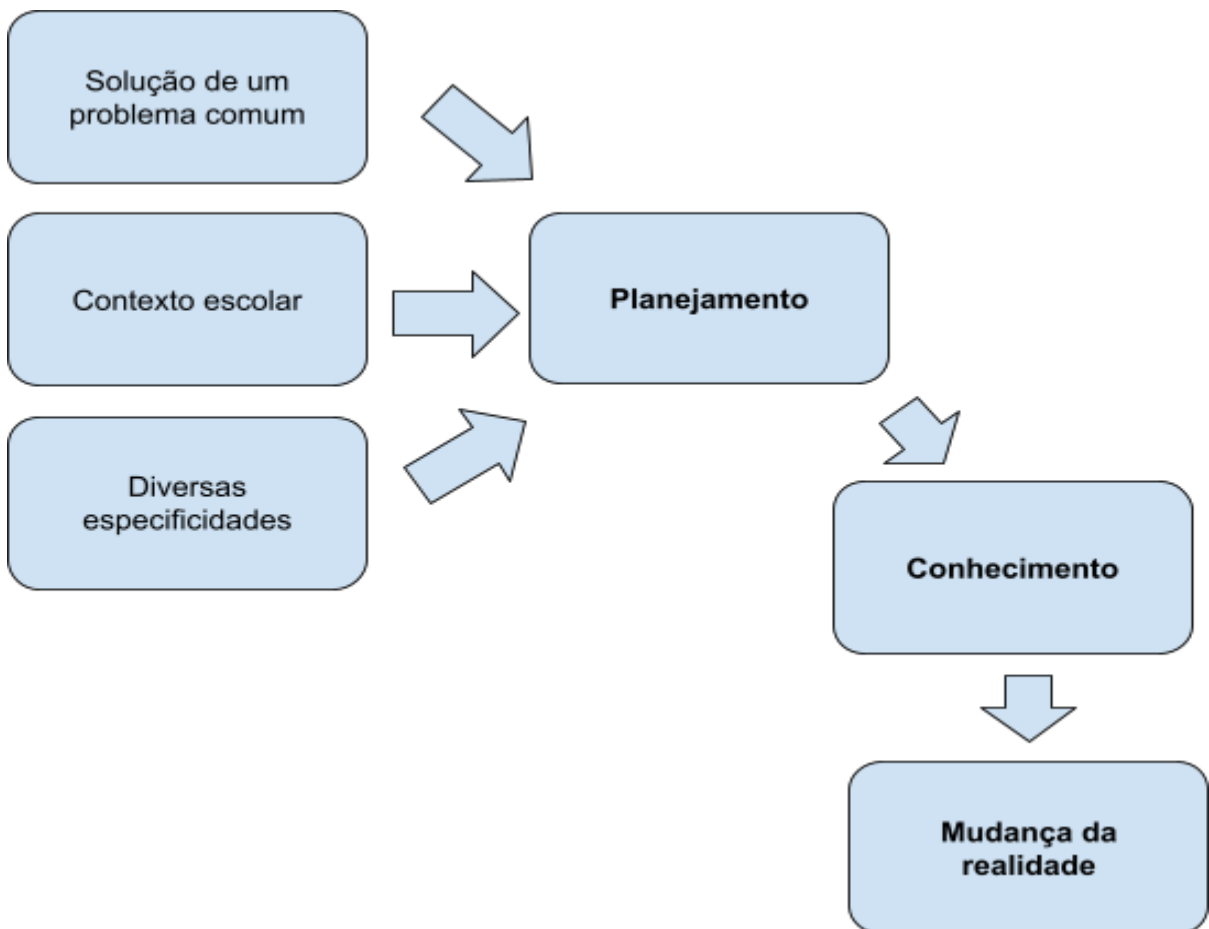
Para que uma aula faça sentido para todos e todas, é preciso que tenhamos propósitos, objetivos a alcançar, uma aula pensada para todos e todas deve ser

planejada, e para que isso aconteça, faz-se necessário conhecer a turma (realidade), dificuldades, potencialidades e individualidades dos/das estudantes.

Segundo os estudos de Gandin (2001), o planejamento deve ser pensado em conjunto, e este conjunto não acontece apenas entre professores(as) e estudantes. O conjunto é baseado em todo o contexto escolar, segmentos da escola, famílias e comunidade em geral. Nessa perspectiva, planejar é um processo em que se constrói mutuamente a solução de um problema comum, valorizando as diversas especificidades, onde se produz conhecimento, modificando determinada realidade em um trabalho coordenado por todos os envolvidos.

A seguir, apresentamos um esquema com a intenção de demonstrar como se dá o planejamento, conforme Gandin (2001):

Figura 5: Planejamento Educacional



Fonte: Autora (2022).

Gandin (2001) aponta que é necessário que a gestão escolar organize um roteiro com instrumentos, métodos e técnicas para a realização do planejamento, levando em conta estratégias que possibilitem a participação de todas as pessoas de determinado lugar, porém, é preciso que se atente para que o planejamento não se torne mecânico, formal e burocrático, pois assim não haverá a transformação; nesse planejamento, deverão surgir perspectivas e problemas, para assim acontecer a transformação da realidade, criando o novo, com um trabalho coordenado.

Para Vasconcellos (2002, p. 96), na educação em geral, o planejamento abrange vários níveis, conforme o quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Níveis do planejamento educacional

Níveis do planejamento na educação	
Planejamento do Sistema de Educação	Em nível nacional, estadual, municipal, onde se dão as políticas educacionais, as legislações, as propostas da Educação para Todos. Organização e o gerenciamento dos recursos destinados a este fim.
Planejamento da escola	Projeto político pedagógico (ou projeto educativo), questões pedagógicas, da comunidade, questões administrativas da escola, plano com metas a serem atingidas norteador das demandas da escola.
Planejamento curricular	Componentes curriculares com os objetivos de aprendizagem delimitados pela escola.
Projeto de ensino-aprendizagem	de Planejamento didático para a sala de aula (plano de aula).
Projeto de Trabalho	Projetos realizados pela escola em determinados períodos, trabalhados de forma interdisciplinar.
Planejamento setorial	cursos, departamentos e serviços internos da escola.

Fonte: Autora (2022), adaptado de Vasconcellos (2002).

De acordo com Vasconcellos (2002), a perspectiva de planejar todos os atos educacionais, sem pensar em doutrinar mas, sobretudo, percebendo quando existe a necessidade de flexibilidade a partir do planejamento de qualquer ação educacional, marca a importância de um currículo também flexibilizado e adequado às necessidades dos sujeitos que farão parte do processo de ensino. Um currículo organizado para atingir objetivos a partir de vivências, problemas ou experiências dos/das estudantes para proporcionar a aprendizagem significativa para todos e todas.

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Nesse sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito. (VASCONCELLOS, 2002, p. 99)

Desse modo, concluímos que para haver um bom planejamento, precisamos de “justiça curricular” (Silva, 2018), isto é, sem preocupação com a transmissão e repetição monótona de conteúdos determinados pelas secretarias estaduais ou municipais. Importa saber que esse currículo fechado, formal e formulado para alguns, geralmente não atende a diversidade que compõe o espaço escolar.

O currículo baseado na justiça não pode determinar conteúdos de forma seriada, classificatória e para alguns, como já vimos nas discussões do capítulo teórico 1.2.2 desta pesquisa, “Como se educa a todos e todas?”.

Vasconcellos (2011) aponta que é preciso que uma nova proposta curricular apresenta um duplo desafio, a (Re)Elaboração da proposta curricular e a Realização Interativa, “é algo vivo, dinâmico, reflexivo, crítico, enfim, a efetiva atividade humana” (p. 208). Trata-se de elaborar a proposta curricular em cada coletivo, em cada realidade em que se atua.

Por isso, precisamos pensar o currículo em cada espaço educacional, para toda a diversidade existente, não pode ser visto como um certo modo de fazer e estar no mundo.

PARTE 2: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO

Por caminhos diversos andamos durante a jornada de construção desta pesquisa, muitas foram as vezes que nos perdemos e nos encontramos também. Ah, os encontros... eles sempre deixam um pouco do outro e levam um pouco de nós! Por caminhos seguimos, tropeçamos, caímos, erramos na tentativa de acertar. Busco caminhos junto com pessoas, gente que troca ideia, que dialoga, que diverge, que é diferente.

2.1 A produção científica: primeira via percorrida

Considerando que a pesquisa-ação oportuniza investigar e refletir sobre a minha prática docente, o ideal é que se analise o contexto no qual estou inserida, neste papel de pesquisadora, juntamente à minha turma, em que somos os sujeitos da pesquisa. É importante levar em consideração todos os desafios quando se realiza uma pesquisa em torno da própria prática, em que é necessário apontar todos os pontos do contexto estudado, sejam eles positivos ou negativos, sem suprimir informações.

Com uma experiência de mais de dezesseis anos exercendo a docência no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, percebo que o trabalho docente está cada vez mais desafiador. Os(as) estudantes, atualmente, têm um perfil diferente de quase duas décadas atrás; com o advento das tecnologias, vivemos em um mundo em que tudo se modifica com muita rapidez, o acesso às informações e conhecimentos é ou deveria ser contínuo e de maneira eficaz, com significado.

Contudo, ainda se observa uma fragilidade por parte da escola e seus segmentos para se pensar sobre o uso das tecnologias, o que é comum no contexto dos(as) estudantes, muitas vezes, é observado com muita resistência por parte dos(as) profissionais da escola. Sabemos que o uso das tecnologias não implica necessariamente em inovação pedagógica, uma aula pode ser inovadora sem a utilização de recursos tecnológicos.

O que se observa no cotidiano escolar é o domínio cada vez maior dos(as) estudantes em relação às tecnologias, enquanto para a escola como um todo, é visível a dificuldade com esta prática. O uso das tecnologias pode ser um recurso a

utilizar para propiciar oportunidades aos(às) estudantes, por meio de uma multiplicidade de recursos para as diversas aprendizagens dos(as) estudantes. Sasaki (2009) ressalta que todos os tipos de tecnologias são importantes, a fim de permear o acesso e possibilitar a plena participação das pessoas em sociedade.

Muitas vezes, por inúmeras carências inerentes à profissão, ou por falta de acesso à formações, informações e conhecimentos, não conseguimos contemplar uma aula para todos e todas e continuamos vinculados a certos padrões de homogeneidade, sem oferecer as múltiplas formas de aprendizagem.

Ao pensar a Educação para todos e todas como reflexo de muitas lutas e mudanças de nossa sociedade, as constantes transformações em nossas legislações evidenciam projetos dos governos de vários países. Revisitando os escritos de Rosa Maria Torres, em seu livro “Educação para Todos: a tarefa por fazer” (2001), observo que o próprio nome do livro já me possibilita inferir sobre a proposta da Educação para todos e todas, desde as suas equivocadas interpretações realizadas por muitas nações que “aderiram” a proposta e dentre elas se inclui a interpretação do meu lugar de fala, do meu fazer pedagógico, e concluo que há muita tarefa por fazer.

São vinte anos passados após as reflexões de Torres (2001) e observamos uma estagnação em relação ao percurso das propostas da Educação para Todos e o tempo, pois não avançamos muito em um longo período, pois o que primou foi uma uniformidade e universalidade, uma vez que cada nação deveria adaptar e flexibilizar a proposta de Jomtien.

Para a autora, a Educação para Todos vai muito além de cumprir metas e ideais estabelecidos; implica transformação educacional, política, cultural, econômica de cada contexto, em sua diversidade. Com isto, penso a importância da inovação por parte da escola e seus segmentos, revendo o currículo, organizado com flexibilidade para abarcar toda a diversidade do contexto educacional.

Para uma melhor compreensão em torno do contexto educacional quando se pensa a proposta da Educação para todos e todas, buscando estudos a respeito do tema da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura sistemática integrativa, buscando pesquisas realizadas nesse escopo de estudos, que pudessem contribuir para o embasamento teórico deste projeto de pesquisa, que culminou em um artigo

científico para ser submetido a uma revista da área da Educação Inclusiva, o que se deu como primeiro movimento investigativo desta pesquisa.

2.1.1 Revisando o mapa: revisão de literatura

Sendo um dos objetivos operacionais da pesquisa-ação, realizei uma revisão de literatura, do tipo sistemática integrativa, que consiste em um “Método de pesquisa que permite a síntese de múltiplos estudos publicados possibilitando conclusões gerais em determinada área de estudo” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759)

Esse tipo de pesquisa tem como característica realizar buscas, avaliar e sintetizar os conhecimentos, também é importante salientar que, nesse método de pesquisa há muita solidez e seriedade nos resultados encontrados.

A busca bibliográfica foi realizada nos meses de maio e junho de 2021; como fontes de dados foram escolhidos o Portal SciELO e o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Os descritores utilizados para a busca foram os seguintes: planejamento acessível; práticas pedagógicas inovadoras; aprendizagem de todos; educação para todos; e diversidade. Para combinação dessas palavras-chave, recorreu-se aos operadores *booleanos* “AND” e “OR”, a fim de realizar a busca de estudos de forma mais ampla, de modo a contemplar as relações entre os termos e as flexões gramaticais dos descritores.

Portal SciELO

A primeira busca da revisão de literatura sistemática integrativa, foi realizada no portal SciELO, com aplicação dos seguintes filtros:

- Idioma: Português e Espanhol.
- Ano de publicação: 1990 a 2020.
- Áreas Temáticas: Educação.
- Tipo de Literatura: artigos, teses e dissertações
- Periódicos: Todos.

No Catálogo de teses e dissertações - CAPES foram utilizados os filtros:

- Idioma: Português e Espanhol
- Ano de publicação: 2000 a 2020.
- Áreas Temáticas: Educação.
- Tipo de Literatura: Teses e Dissertações.

O ano de publicação no Portal SciELO foi delimitado a partir de 1990 devido ser o marco inicial da proposta da educação para todos.

Os critérios utilizados para a seleção (inclusão e exclusão) dos trabalhos partiram, em primeiro lugar, da análise do título; em segundo lugar, a leitura do resumo e, por último, a leitura do texto na íntegra.

Com a busca realizada com o indexador 1, Portal SciELO, após aplicação das palavras-chave com o uso dos *booleanos* e filtros selecionados, foram encontrados 10 artigos; utilizando os critérios de inclusão e exclusão para a seleção, 6 foram excluídos pelo título e, 2, excluídos pela leitura do resumo, sendo selecionados 2 trabalhos que foram lidos na íntegra, os quais foram analisados nesta revisão de literatura.

Com o quadro abaixo podemos observar os principais dados das pesquisas.

Quadro 2: Dados das pesquisas – Portal SciELO

Autor/(Ano)	Gênero/Instituição	Título	Objetivo geral
Nunes, C., Madureira, I., (2015)	Artigo/Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa	Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas	Apresentar uma grelha de planificação da intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
Sebastián, H. E. (2020)	Artigo/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Apresentar o DUA (Desenho Universal para a aprendizagem) e seus princípios para a aprendizagem de todos os alunos.

Fonte: Autora (2021).

Para a análise dos artigos encontrados, começamos pelos estudos de Nunes e Madureira (2015), que trazem a apresentação de uma grelha de planificação da intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Como procedimento de pesquisa foi realizada uma revisão de literatura centrada em conceitos de Educação Inclusiva e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), de modo a assegurar o acesso e direitos de aprendizagem a todos os(as) estudantes.

Conforme discorrem as autoras, a pretensão é salientar a importância de desenvolver diversas formas de planejamento para uma aprendizagem eficaz que possibilita diversas formas de ação e expressão por parte dos(as) estudantes. As autoras percorrem as legislações que abordam a inclusão de todos os(as) estudantes.

Assim, no sentido de criar comunidades acolhedoras e de promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educadas, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 128).

Nunes e Madureira (2015) dialogam a partir dessa ordem de ideias, pensando na escola e sala de aula como ambientes prioritários para que a educação seja inclusiva, garantindo uma educação de qualidade para todos(as), sem discriminação.

Embasadas nos estudos de vários autores (AINSCOW; MILES, 2013; FARREL; AINSCOW, 2002; KATZ, 2012, 2013, 2014; HITCHCOCK; MEYER; ROSE; JACKSON, 2002), os autores explicam que o DUA parte de um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular, com a finalidade de reduzir barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, partindo de um currículo flexível que abarque as necessidades de todos(as) estudantes com ou sem deficiência.

Perante a discrepância entre a diversidade de estudantes que frequenta atualmente a escola e o currículo “tamanho único” (KATZ, 2013), que caracteriza a intervenção pedagógica em muitos

contextos educativos, torna-se pertinente a introdução de uma nova abordagem ao currículo (*apud* NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 133).

Conforme as autoras, essa nova perspectiva de pensar o currículo pode favorecer para diminuir barreiras à aprendizagem, de forma que garanta o aprendizado, respeitando limitações, isso requer do professor um olhar de análise sobre o currículo e suas limitações e não as limitações dos estudantes.

As autoras abordam os princípios básicos do DUA criados pelo CAST, onde o primeiro é estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas, o segundo princípio, apresentar a informação e o conteúdo de diversas maneiras para o acesso de todos os estudantes e como terceiro princípio, verificar as aprendizagens a partir de diversas formas de expressão por parte dos estudantes.

Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, a saber: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 134).

Ainda as autoras abordam que os princípios do DUA não tratam de novas técnicas pedagógicas, conforme Quaglia (2015), "mas em vez disso, organiza, sintetiza, e desenvolve práticas existentes que docentes mais experientes já usam regularmente nas suas salas de aula" (*apud* NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 134).

Nessa perspectiva, apontam sobre a importância de planejar (grelha de planificação), as intervenções com múltiplas formas de contemplar o conteúdo e o conhecimento, observando as diversas aprendizagens e ritmos, com atenção à maneira de avaliar as diversas formas de expressão dos alunos.

Analisando o segundo artigo selecionado a partir dos critérios já comentados nesta revisão de literatura, nos debruçamos sobre estudo de Sebastián (2020), com o título "Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem", uma tradução e revisão de literatura realizada como atividade de um grupo de estudos e pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do qual este autor é integrante.

O texto explica o surgimento do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e também sobre a criação de suas diretrizes com a colaboração de diversos,

professores de diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), pesquisadores e outros profissionais colaboradores.

O Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), se dedicava a facilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo geral, o que foi percebido como limitado ao se pensar esse currículo que o estudante precisava se moldar. A partir dos anos 90, o CAST começou a se dedicar a estudos, desenvolvendo e articulando os princípios e práticas do DUA, com diretrizes para ajudar a qualquer professor a planejar e desenvolver currículos de forma a diminuir barreiras à aprendizagem e permitir a reflexão em torno do modo de avaliar o conhecimento do estudante.

As diretrizes do DUA abordam sobre a importância do mesmo para um planejamento que contemple a aprendizagem de todos os estudantes, fundamentos, princípios, práticas promissoras e implementação do DUA. Com isto, a mudança no currículo inflexível das escolas.

O autor discorre sobre os princípios legais, também explica o currículo, dentro do DUA, com objetivos, métodos, materiais e avaliação. Também são explanadas nas diretrizes sobre o motivo dos currículos serem deficientes, quando neles não se pensa a quem ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Também é trazido no texto o questionamento sobre o uso das tecnologias, se estas podem ser eficazes na implementação do DUA. Aprender e demonstrar o uso efetivo da tecnologia é, por si só, um importante resultado educacional. A tecnologia permeia todos os aspectos de nossa economia e cultura. Atualmente, cada aluno precisa desenvolver uma série de competências muito mais amplas e dependentes de nossa cultura, que está em constante mudança. Além disso, o entendimento dessas tecnologias poderá auxiliar na melhor compreensão das possíveis opções não tecnológicas que podem ser usadas.

Não obstante, é preciso considerar que essas tecnologias não devem ser vistas como a única maneira de desenvolver o DUA. Professores eficazes devem ser criativos ao projetar ambientes educacionais flexíveis como resposta à diversidade de estudantes usando uma ampla gama de soluções com maior ou menor uso da tecnologia. O objetivo do DUA é criar ambientes nos quais todos tenham a oportunidade de se tornar estudantes avançados, e os meios para alcançá-lo devem ser flexíveis, sejam eles tecnológicos ou não. (SEBASTIÁN, 2020, p. 741).

O autor explica que o uso das tecnologias é importante pois faz parte do contexto em geral, e podem auxiliar na evolução dos estudantes, mas o objetivo do

DUA vai além das tecnologias, pois sua intenção é de criar diversas possibilidades para os diversos estudantes, e isto, somente um ambiente tecnológico não contempla. Sebastián (2020) diz que, embora a tecnologia tenha importância nos princípios e estratégias do DUA, não é seu sinônimo.

O autor apresenta as diretrizes e os três princípios com explicações e exemplos de implementação: (...) “as diretrizes do DUA não são uma receita; poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem ser usadas para superar as barreiras inerentes a maioria dos currículos existentes” (SEBASTIÁN, 2020, p. 744).

Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Na busca com o indexador 2, Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, após a aplicação das palavras-chave, com *booleanos* e filtros, foram encontrados 12 trabalhos de dissertações, de duas instituições de ensino superior; não foi encontrada nenhuma tese.

Os critérios estipulados para inclusão e exclusão dos trabalhos também se deram pela leitura do título, leitura do resumo e leitura do texto na íntegra. Na eliminação dos trabalhos a partir dos títulos, restaram somente trabalhos da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), o que demonstra que algumas universidades se dedicam em pesquisar uma temática a outra, como é o caso dessas dissertações do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS).

De um total de 12 trabalhos encontrados, 6 foram excluídos pelo título, 1 excluído pelo resumo e 3 foram excluídos pela leitura do texto na íntegra, restando 2 trabalhos de dissertação para a realização desta revisão de literatura. No quadro abaixo temos os trabalhos selecionados:

Quadro 3: Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES

Autor/Ano	Gênero Instituição	Título	Objetivo geral
-----------	-----------------------	--------	----------------

Pelegriani, M. I. A. (2014)	Dissertação Universidade Vale do Sapucaí (UNIVÁS)	Alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Regular: Práticas pedagógicas docentes que constroem a Educação Inclusiva	Investigar a concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre/MG sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns do ensino regular.
Oliveira, S. L. (2019)	Dissertação Universidade Vale do Sapucaí (UNIVÁS)	Experiência de práticas pedagógicas na inclusão escolar, no Ensino Fundamental I	Investigar as práticas pedagógicas que os professores do Ensino Fundamental I utilizam para ensinar as crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Fonte: A autora (2021).

Considerando os estudos selecionados, e após a análise dos mesmos, observa-se que as dissertações seguem a abordagem qualitativa, os dois trabalhos são voltados a estudos com foco na educação inclusiva, realizados nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual do sul de Minas Gerais.

As duas autoras Pelegriani (2014) e Oliveira (2019), trazem em suas dissertações cada uma, na sua singularidade, o percurso histórico e a proposta da educação para todos, embasadas nas legislações existentes e vigentes, a partir de determinados períodos da história.

Utilizam os conceitos de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994) para caracterizar a pesquisa de abordagem qualitativa. Pelegriani (2014, p. 65) explica que esse tipo de pesquisa “se caracteriza pelo estabelecimento de relações entre o fenômeno ou situação investigada, o contexto e os significados atribuídos pelos sujeitos participantes, bem como pelo emprego de procedimentos de pesquisa que visa investigar essas relações”.

Pelegriani (2014) utiliza um amplo campo de referências em seu estudo, mas para este tipo de revisão de literatura, salientamos a importância de autores em torno do tema com práticas pedagógicas inclusivas na educação para todos, como Mantoan (2003), Carvalho (2005) e Beyer (2006).

Dialogando com Mantoan (2006), a autora faz o apontamento da necessidade de reorganizar as práticas a fim de garantir o ensino para todos. Conforme os preceitos de Carvalho (2005), orienta que é preciso que haja uma ruptura dos currículos escolares inflexíveis, em que a escola se adapte às necessidades dos alunos e não o contrário, como vivenciamos em nossas rotinas. A autora ainda seguindo as ideias de Beyer (2006), aponta sobre a importância do trabalho colaborativo entre todos os sujeitos, professores, alunos, pais e gestores, ressaltando que a inclusão não pode mais ser pensada como sonho, algo utópico, que a diversidade sempre existiu, mas com o tempo adquiriu a garantia de direitos com o amplo campo de legislações vigentes.

De acordo com os estudos de Pelegrini (2014), é urgente e necessária a reflexão crítica sobre as questões sociais, culturais e pedagógicas que envolvem o processo de escolarização dos estudantes, com intuito de produzir práticas pedagógicas que efetivamente atendam a toda a diversidade da sala de aula, necessidades e potencialidades.

A autora dá ênfase à investigação de quais práticas pedagógicas e como estas são realizadas em um grupo de professores, pensando mais precisamente nas práticas voltadas à inclusão de alunos com deficiência.

Para Pelegrini (2014), as práticas pedagógicas precisam de resignificação com intencionalidade no planejamento e na sua execução, também resalta a importância da mediação do professor nesse ato de ensinar e aprender mutuamente, propondo uma prática pedagógica voltada para a turma toda, com um olhar para a diversidade da sala de aula, em que haja um movimento de interação entre os estudantes e as diversas potencialidades, bem como as limitações, evoluindo mutuamente, mantendo um olhar para as diferenças no modo de aprender e não na deficiência ou dificuldade.

Para a autora, é importante pensar a ação pedagógica baseada na construção/reconstrução de saberes docentes. A ação pedagógica se caracteriza como espaço-tempo da construção/reconstrução dos saberes docentes.

Na perspectiva de um continuado processo de ensinar e aprender, pautado em diferentes saberes, os professores reconstruem concepções e práticas. Resulta desta pesquisa a ideia de que os saberes e o fazer docentes são fundamentais na construção da inclusão educacional, preconizada pela legislação em seu movimento

universal, e que, na atualidade, busca-se construir, tendo como referência uma escola inclusiva, que possibilite a educação para todos (PELEGRINI, 2014, p.20).

Nas ações pedagógicas, os fazeres docentes precisam ser contemplados buscando a superação da normalização, sempre possibilitando o desenvolvimento de todos os estudantes respeitando as singularidades.

Pelegrini (2014) conclui em sua pesquisa que, embora os professores pesquisados busquem formas de trabalhar na perspectiva de práticas pedagógicas que contemplem a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, ainda se fazem necessárias reflexões. A autora indica uma dificuldade que vai além das práticas docentes, pois é preciso o engajamento de todo o contexto educacional. Também ressalta a importância de estudos futuros que favoreçam essa reorganização do espaço da escola, a fim de abarcar toda a diversidade nela existente.

Passamos a um olhar à pesquisa de Oliveira (2019), onde também é percebida como pesquisa de abordagem qualitativa. A autora apresenta o grupo focal para proceder a pesquisa, baseando-se nas teorias de Gondim (2003) e Gatti (2015).

Como observado no quadro anterior, Oliveira (2019) investiga quais práticas docentes os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam para ensinar estudantes com deficiência em uma escola da rede pública estadual de ensino.

Oliveira (2019), traz em sua discussão a fonte teórica de autores como Santos (1999); Carvalho (2004); Mantoan (2003); Rodrigues (2003); Rodrigues (2006) e Sassaki (2006). Nos seus estudos, Oliveira (2019) dialoga sobre a inclusão abordando o direito que todos os estudantes têm ao ensino com equidade. Nesse estudo de dissertação, a autora também infere que as mudanças no contexto escolar são essenciais para que a inclusão realmente seja contemplada.

Educar para a inclusão exige dar garantias para que todos possuam o direito de estudar em uma escola regular com a mesma oportunidade de acesso e aproveitamento do que é ensinado em sala de aula, independentemente de qualquer característica própria ou singularidades que o aluno possua. Por isso, educar para uma sociedade inclusiva presume entender toda uma intrincada realidade presente dentro das salas de aula. O que significa entender que o

processo de inclusão acarreta várias mudanças na escola (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Pensando a educação inclusiva, Oliveira (2019) discorre sobre a importância do ambiente escolar atuar coletivamente, em que todos os segmentos, cada um, com sua função, participe consolidando atitudes que colaborem para que assim, a inclusão se concretize. Os resultados elencados por Oliveira (2019) são, principalmente, sobre a importância de discutir sobre as práticas docentes em grupo, a fim de refletir sobre a própria prática.

Resultados e discussões pertinentes

Considerando os resultados apresentados na revisão de literatura sistemática integrativa, foi possível perceber que não foram encontrados trabalhos diretamente relacionados ao tema da pesquisa “Planejamento acessível voltado à perspectiva de uma educação para todos e todas”, isto é, um planejamento na perspectiva dialética que seja universal, pensado para todos e todas, sem focar apenas na inclusão de estudantes com deficiência, mas de uma inclusão de todos e todas estudantes.

Os resultados nos levam a inferir que, quando se fala em inclusão, não necessariamente precisamos ter o olhar somente ao aluno com deficiência. É necessário refletir e planejar para toda a diversidade existente na sala de aula, com estudantes com diversas singularidades.

Um ponto importante a ser salientado sobre essa seleção realizada foi que um dos trabalhos (artigo) quase foi excluído, pois o título não trazia dados conforme a busca, só foi possível entender que fazia parte do contexto pesquisado devido a conhecimentos prévios das pesquisadoras, somente a partir da leitura do resumo foi possível perceber que o texto poderia contribuir para os estudos trazidos em questão.

Na escolha dos filtros para a busca foi delimitado o ano de 1990 como data inicial até 2020, data final, porém, observou-se o maior avanço e pesquisas na área de práticas pedagógicas e discussão curricular se deu a partir do ano 2000. Embora tenham sido encontrados materiais e estudos nessa área, ainda se observam poucas pesquisas sobre o tema.

Nas buscas, a partir dos indexadores citados, não foram encontrados trabalhos voltados ao planejamento na perspectiva acessível. As dissertações abordaram práticas pedagógicas, dando ênfase à importância das formações continuadas a professores.

Os artigos, trazendo propostas, princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) servirão de base teórica para a proposta da educação para todos; no DUA são tratados e abordados todos os passos que contemplam o direito de aprendizagem de todos os estudantes com ou sem deficiência, desde o planejamento até a avaliação das intervenções, e o mais importante é que isso é construído partindo de um currículo flexível.

Partindo do fato que nossa sala de aula é múltipla, com estudantes diversos, com muitas singularidades entre si, o DUA apresenta uma nova forma de a escola repensar o currículo para todos, pois partindo do pressuposto que cada estudante tem um ritmo e/ou uma forma diferente de construir o conhecimento, e também deve ser avaliado com esse olhar por parte do professor, sem medir o que sabem e o que não sabem, mas observar as diferentes evoluções e estágios de desenvolvimento.

Esta pesquisa de revisão de literatura sistemática integrativa serviu para que façamos diversas reflexões em torno dos temas pesquisados, além de possibilitar um olhar para novas perspectivas, novos caminhos, pois apesar de a proposta da educação para todos e todas ser uma realidade em nossas legislações, ainda existem poucas discussões no contexto das pesquisas, planejar uma proposta dialética para a construção de conhecimento por todos e todas os/as estudantes, na perspectiva de uma educação para todos e todas, pode ser uma realidade nas práticas docentes, ma ainda não é um assunto recorrente no campo de pesquisas.

2.2 Rota teórico-metodológica

Este item apresenta o caminho metodológico da pesquisa que será apresentado em subtópicos: tipo de pesquisa, sujeitos, contexto da investigação, instrumentos de coleta de dados, método de análise dos dados coletados e cronograma.

2.2.1 Tipo de pesquisa

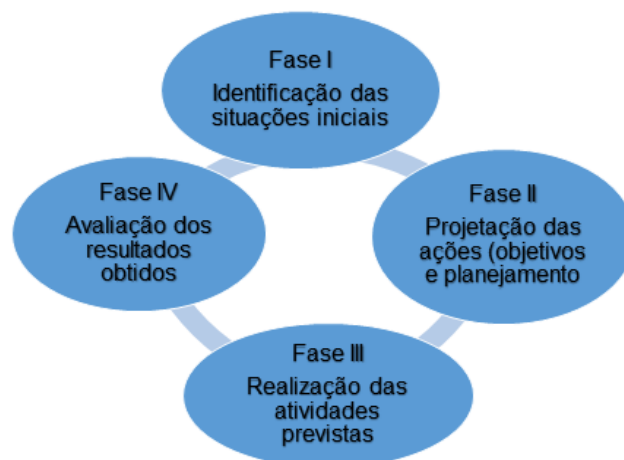
Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como base teórico-metodológica a pesquisa-ação, pois tem como finalidade investigar o problema, planejar uma melhoria, agir para implantar a melhoria, monitorar os efeitos da ação e avaliar os resultados, o que aconteceu através da atuação da própria pesquisadora.

A pesquisa qualitativa aborda a ideia de que podemos analisar e interpretar as situações sem perder o rigor metodológico; para Tozoni-Reis (2010, p. 5), “na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los”.

De acordo com Dionne (2007), a pesquisa-ação tem a intenção de provocar uma mudança social; ela acontece de forma colaborativa entre seus participantes. Outro aspecto citado pelo autor, é que esse pesquisador, sujeito da ação vive a pesquisa, isso torna significativa a ação, pois transforma um problema ou situação comum em algo desejável, de forma a colaborar com todos os envolvidos.

Dionne (2007) apresenta a pesquisa-ação como um processo ou ciclo, passando por quatro fases: fase de identificação das situações iniciais, projeção das ações (objetivos e planejamento), realização das atividades previstas e avaliação dos resultados obtidos.

Figura 6: As quatro fases da pesquisa-ação, conforme Dionne (2007):



Fonte: Autora (2021). Adaptado de Dionne (2007).

Do ponto de vista das etapas e fases desta pesquisa, o planejamento da presente pesquisa prevê:

Quadro 4: Etapas e fases da presente pesquisa-ação

Fases	Etapas	Período	Instrumentos/procedimentos
1ª fase: Identificação das situações iniciais	Etapa 1	Março-Junho 2021	Organização da pesquisa-ação: - pesquisa de contextualização do meio a ser pesquisado; - pesquisas de referencial teórico; - pesquisa de revisão sistemática integrativa de literatura
	Etapa 2	Março 2022	Ação diagnóstica: investigação do contexto da pesquisa-ação (estudantes e turma) para planejamento das situações de ensino-aprendizagem
2ª fase: Projeção das ações	Etapa 3	Março 2022	Finalização da ação diagnóstica e planejamento da proposta de situações pedagógicas
	Etapa 4	Abril-Maio 2022	Organização, sistematização e formulação do planejamento acessível
3ª fase: Realização das atividades	Etapa 5	Junho 2022	Aplicação da proposta do planejamento acessível: validação da situação de ensino-aprendizagem
4ª fase: Avaliação dos resultados obtidos	Etapa 6	Julho - Novembro 2022	Análise dos resultados da pesquisa: Retomada de estudos sobre a proposta e dados coletados. Observação das potencialidades do planejamento acessível para uma prática inclusiva. Identificação das barreiras possíveis em relação à aplicação do planejamento acessível.
	Etapa 7	Dez. 2022 - Jan. 2023	Análise final dos dados coletados.

Fonte: Autora (2022).

Como professora pesquisadora penso que esta pesquisa-ação, seguindo as ideias de Dionne (2007), contribuiu para reflexões em torno de minha prática

docente e, principalmente, melhorá-la, podendo inferir a partir dos resultados obtidos. Esta pesquisa-ação me colocou frente a um desafio, pois se deu entre as dificuldades, superações, anseios e angústias do meu fazer pedagógico.

A realização deste desafio da pesquisa-ação partiu do meu desejo de produzir conhecimentos a partir da minha realidade, pois em pesquisas anteriores realizei estudos de aspecto qualitativo em torno do contexto escolar em que eu vivia, o que contribuiu para melhorar minhas práticas pedagógicas, mesmo vivenciando na realidade da escola os métodos baseados em um ensino tradicional, observo cada vez mais a necessidade de buscar formas de inovar e rever minhas práticas frente ao contexto escolar atual da diversidade de nossa sala de aula.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

Como sujeitos desta pesquisa, a professora da turma de 1º e 2º anos da escola, e frente a um desafio, me incluo no papel de sujeito, juntamente a meus alunos(as) da turma multisseriada do 3º, 4º e 5º anos, na qual ministro aulas.

Os(as) estudantes, sujeitos da minha pesquisa, são de uma turma multisseriada de 3º, 4º e 5º anos, de uma escola do campo, próxima ao município de Dom Pedrito. Esses(as) estudantes são filhos e filhas de trabalhadores de granjas e estâncias localizadas em pontos distantes do município, por isso precisam do transporte escolar para frequentar a escola.

Uma turma pequena, composta por dois estudantes no 3º ano, e três estudantes no 5º ano, não tendo estudantes matriculados no 4º ano, uma turma múltipla, que abarca essa diversidade de seres humanos com reciprocidade, cumplicidade, afeto e coragem para superar desafios e dificuldades, pois todos os dias, inclusive no inverno rigoroso, acordam muito cedo para esperar o ônibus para ir até a escola.

Ao realizar o delineamento das aprendizagens, observou-se que a turma apresenta níveis de alfabetização entre o pré-silábico, silábicos e alfabético, raramente algum desses(as) estudantes chega ao 3º ano do ciclo alfabetizado e letrado, os(as) estudantes do 5º ano também apresentam diferentes níveis da aprendizagem, alguns ainda em processo de alfabetização, o que é uma realidade comum no contexto escolar em geral, após pandemia da Covid 19.

Observou-se uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem, o que exige um planejamento flexível a cada ritmo, a realidade aponta para a necessidade de um trabalho voltado às especificidades de cada estudante, sem levar em consideração o ano/série em que este/esta se encontra matriculado(a).

Os níveis de alfabetização elaborados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (BITTENCOURT; LUÍS, 2017) em vários anos de estudos de observações sobre o desenvolvimento linguístico infantil, pesquisadoras inspiradas nos estudos de Piaget, mostraram que cada criança tem a sua forma de aprender e compreender a língua escrita, onde evolui em um processo construtivo, e por meio desses níveis que o(a) professor(a) alfabetizador(a) pode observar as características construtivas de cada um(a).

Ferreiro e Teberosky (BITTENCOURT; LUÍS, 2017) dividiram a psicogênese da língua escrita em três níveis: nível pré-silábico, nível silábico e nível alfabético. No nível pré-silábico, a criança ainda não faz a associação da letra ao respectivo som.

(...) quando a criança pensa que a escrita representa o objeto que se refere, quando escreve uma letra para cada palavra ou ainda quando escreve sem controle de quantidade, quando só considera sua escrita terminada ao alcançar o limite do papel e ainda não faz relação entre fala e a escrita. (BITTENCOURT, 2017, p. 22562)

O nível pré-silábico se divide em nível 1 e nível 2, no nível pré-silábico 1 a criança “produz garatujas e pode fazer grafismos separados imitando a letra imprensa ou linhas curvas imitando letra cursiva” (BITTENCOURT, 2017, p. 22562), nesse caso a leitura é instável e a criança pode atribuir vários significados aos grafismos ou palavras. No nível pré-silábico 2, a criança já faz tentativas de diferenciar as letras (grafismos), também escolhe um repertório de duas a quatro letras para a escrita.

No nível silábico, a criança estabelece relação entre som e grafia, a criança pode escrever letras sem o valor sonoro e com o valor sonoro, por exemplo, a palavra cavalo, sem valor sonoro convencional, (CAVALO = CLP), a palavra vaca, com valor sonoro convencional (VACA = AA). o nível silábico-alfabético, como o nome já induz, é a transição do silábico para o alfabético.

Quando a criança compreende todo o sistema alfabético da escrita, ela chegou ao nível alfabético.

É importante lembrar que o ideal é que a alfabetização deve acontecer paralelamente ao letramento, alfabetizar em contextos de letramento, em que a criança se apropria do texto para se tornar alfabetizada e letrada ao mesmo tempo.

(...) a compreensão da escrita alfabética não garante ao aprendiz a possibilidade de interpretar e produzir textos. Para que esta aprendizagem se efetive, os alunos devem familiarizar-se com a diversidade textual existente, conviver com textos significativos para que possam compreender e fazer o uso da leitura e escrita socialmente. Isto significa que a escrita além de ser objeto do pensamento é também uma ferramenta do mesmo. (BITTENCOURT, 2017, p. 22565)

É interessante que se pense o ciclo da alfabetização com a prática que proporcione os direitos de aprendizagem em todos os níveis, associado ao contexto social de leitura, já que vivendo em mundo letrado, não há como negar esse direito no contexto da sala de aula. Conforme Soares (2004; 2017), “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Os(as) estudantes contam com o apoio da família para a realização de tarefas/atividades escolares. Esses familiares demonstram interesse em auxiliar, estimular e incentivar seus filhos(as) aos estudos, o que torna o trabalho docente mais instigante com essa parceria.

2.2.3 Contexto da investigação

Dom Pedrito é um município que faz parte do Estado do Rio Grande do Sul, localizado na região do Pampa Gaúcho, oeste do estado, fazendo fronteira com a República Oriental do Uruguai, limitando-se com os municípios de Bagé, Lavras do Sul, São Gabriel, Rosário do Sul e Santana do Livramento. O município é o quarto maior do Rio Grande do Sul em extensão territorial, com uma população próxima dos 40 mil habitantes.

Figura 7: Município de Dom Pedrito



Fonte: Qwerty Portal de Notícias (2022).

Também conhecido como a Capital da Paz, pois foi cenário de um momento histórico de nossos antepassados, o “acordo de paz” firmado nos campos do 4º subdistrito, Ponche Verde, que marcou o fim da Revolução Farroupilha em 1845; o apelido “Capital da Paz” foi criado pela professora Marília Alencastro Maia, uma mulher, educadora, escritora e poeta conhecida em nosso município que exerceu suas atividades docentes muito contribuindo para a educação do povo pedritense.

A imagem mostra o marco do Obelisco da Paz, que fica próximo ao lugar em que foi assinada a “Paz Farroupilha” entre imperiais e farrapos.

Figura 8: Obelisco da Paz



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Dom Pedrito (2022).

Com vastos campos de várzeas e coxilhas, o município tem sua economia baseada na agropecuária (lavouras de arroz e soja, criação de gado), nesse contexto de grandes latifundiários, a população do campo sobrevive trabalhando nas granjas ou estâncias, alguns agricultores familiares também vivem no campo, buscando o sustento por meio da produção de laticínios (leite, queijos e derivados), apicultura e hortifrutigranjeiros. Outros setores econômicos que vêm crescendo em nosso município são a vitivinicultura, a plantação de oliveiras e produção de azeite de oliva, porém este setor também é gerido pelos grandes capitalistas do município.

Após apresentação da identidade do lugar, apresento o espaço/contexto da pesquisa-ação, a pequena escola do campo Pedro Bernardo dos Santos, localizada a aproximadamente 5 quilômetros da sede do município, às margens da RS 630, no primeiro subdistrito do município, também chamado de Dom Pedrito, em uma localidade conhecida como Passinho do Batista. Nessa escola são atendidos entre 40 e 50 estudantes em sua totalidade, desde a Educação Infantil (Pré-escola) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A seguir, as imagens da fachada da escola, lugar onde aconteceu a pesquisa:

Figura 9: Imagens da fachada da escola



Fonte: Autora (2022).

O contexto escolar é de muita carência de recursos, a escola não dispõe de acesso à internet, quando isto é necessário, as professoras utilizam a internet de dados móveis, custeada por elas próprias, o que é pouco eficaz, dependendo da situação e precisão. O espaço escolar é pequeno, com 5 salas de aula, 1 sala que funciona como secretaria, espaço para os(as) professores(as), armazenamento de materiais, entre outras necessidades, 1 refeitório, 1 cozinha e 3 banheiros; possui uma pracinha em más condições para uso, não tem um lugar apropriado para a realização de atividades físicas, o espaço maior para isso é a frente da escola, à beira da estrada. A imagem mostra a localização geográfica da escola, nos dando uma ideia da comunidade próxima:

Figura 10: Localização geográfica da escola e localidade



Fonte: *Google Maps* (2021).

2.2.3.1 Dois turnos, diversas realidades, problemas em comum

No turno da manhã a escola recebe os(as) estudantes da nucleação, isto é, estudantes que vêm de lugares distantes utilizando o transporte escolar, os quais são sujeitos desta pesquisa. São crianças, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras de granjas e estâncias e moradores(as) de pequenas propriedades, que também complementam sua renda nesse trabalho.

Essa realidade não apresenta situação de grande carência socioeconômica, o que se observa são dificuldades de acesso à cidade, devido às péssimas condições das estradas. Isso repercute no funcionamento da escola, pois em dias chuvosos o transporte fica inviável e, com isso, os(as) estudantes recebem aulas na modalidade remota, por meio de envio por *WhatsApp* ou material impresso, com atividades a serem realizadas em casa, o que dificulta o trabalho docente e a construção do conhecimento pelos(as) estudantes, pois principalmente no inverno, em que as chuvas são mais frequentes, costuma-se ficar muitos dias sem aulas presenciais.

O ciclo da natureza, a característica do nosso solo que, embora fértil e produtivo, é encharcado e barrento, e a previsão do tempo são fatores que estão

sempre ligados ao nosso trabalho nessa realidade, pois ao planejar uma situação de aprendizagem, é necessário até mesmo antever os prognósticos do tempo. É preciso que todos e todas fiquem atentos dentro da sala de aula nos dias nublados, “cuidar das nuvens”, conhecimento que esses(as) estudantes possuem e carregam de geração a geração.

No turno da tarde estudam as crianças que moram nas proximidades da escola, em uma comunidade com vários problemas sociais, em sua maioria, mas para os pequenos estudantes dessa escola, acredita-se que o que mais requer atenção é a situação de extrema pobreza.

Essa comunidade, em sua maioria, reside em um morro de uma antiga pedreira desativada e é composta por trabalhadores(as) assalariados(as), autônomos(as) (leiteiros, pedreiros, doceiras, donas de casa e faxineiras) que prestam serviços na cidade e arredores, desempregados(as) e mães chefes de família.

Muitas dessas pessoas sobrevivem também com os benefícios dos programas do governo federal, contando com isto como única renda para o sustento de uma família, muitas vezes, numerosa.

A maioria dos moradores consolidou os estudos na escola, atualmente são pais e familiares dos/as estudantes, sendo que muitos não concluíram o Ensino Fundamental.

Como a escola oferece matrícula até o 5º ano, os(as) estudantes que passam por essa etapa nos dois turnos, contam com o transporte para a zona urbana para conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

O atendimento médico é realizado uma vez por mês no prédio da escola, sendo que, se alguma pessoa adoecer fora desse dia, precisa se deslocar até a cidade para receber o atendimento necessário.

Um problema sócio-ambiental da escola é o lixo espalhado pelos cachorros, em frente ao prédio, tornando a situação precária e o ambiente insalubre, várias tentativas para resolver esse problema foram empreendidas junto às autoridades, mas sempre sem sucesso, pois falta colaboração da comunidade. A maioria dos moradores do entorno não possui a preocupação de manter um cuidado com o lixo e seu descarte, muitos dias nos deparamos na chegada com lixo jogado por cima do

muro para dentro do pátio da escola, o muro foi construído neste ano (2022) para tentar resolver a situação.

Grande parte dos(as) estudantes têm carência das necessidades básicas do ser humano, como a alimentação, tendo a merenda escolar como principal refeição do dia. Muitas vezes não têm material escolar, contando assim com a solidariedade das professoras e funcionárias para sanar essa carência.

A Assistência Social do município realiza ações para amenizar as dificuldades como atendimento médico na escola, entrega de cestas básicas, de agasalhos e cobertores, quando o inverno se aproxima.

2.2.4 Instrumentos de coleta e produção de dados e o trabalho com os eixos da pesquisa-ação

Com a finalidade de realizar o levantamento diagnóstico sobre a investigação em questão o primeiro instrumento de pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, com a professora do 1º e 2º anos da escola, para saber sobre os perfis dos(as) estudantes com ou sem dificuldades, pois os(as) estudantes que atualmente estão na turma do 3º ano foram dessa turma no ano anterior.

Para o levantamento diagnóstico da turma, também foi realizada a análise documental a partir dos instrumentos: diário de campo, materiais escolares dos(as) estudantes (cadernos, trabalhos, atividades impressas, etc.) e observação participante.

Após o delineamento dos diversos perfis dos(as) estudantes nessa realidade investigada, foi aplicada a primeira proposta de situações de ensino-aprendizagem, analisada por meio da observação participante. Teve como intencionalidade validar a viabilidade de um planejamento que contemple a diversidade existente na escola.

2.2.4.1 Entrevista com a professora

A entrevista é um instrumento em que o pesquisador tem mais proximidade com os sujeitos investigados. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação

social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).”

Ainda, segundo Gil (2008), o instrumento de pesquisa entrevista é bastante adequado, não apenas para coleta de dados, mas para objetivos voltados para “diagnóstico e orientação” (p. 109).

Esse instrumento de pesquisa possibilitará uma investigação diagnóstica do perfil dos/das estudantes, com isto, conhecendo a realidade investigada será possível estruturar e planejar a proposta de ação da pesquisa.

Como a entrevista é totalmente flexível, não necessariamente precisa ser estruturada; neste caso será realizada uma entrevista semi-estruturada, em que possa se desenvolver de forma espontânea sem um modelo preestabelecido, com questões norteadoras, mas que possam ser flexibilizadas a ponto de o(a) entrevistado(a) trazer novas discussões que contribuam para a investigação.

2.2.4.2 Diário de campo da pesquisadora

O instrumento de coleta de dados diário de campo foi escolhido por se considerar um importante instrumento de registro e reflexão pessoal, no qual o pesquisador anota suas percepções, registrando informações, ficando muito próximo da realidade estudada; o instrumento permite que se faça comparações com os outros instrumentos de coleta de dados, no caso desta pesquisa-ação, como faço parte dos sujeitos investigados e a investigação se dá em torno das práticas da minha sala de aula, penso ser muito importante sua utilização.

(...) os diários permitem rever práticas docentes cristalizadas porque os professores, ao lembrarem e ao escreverem, reconstruem suas experiências de sala de aula, refletindo sobre seu percurso, o que pode proporcionar a compreensão dessas práticas. (SOUZA, 2012, p. 188)

Por se tratar de um instrumento que nos leva a compreender, reconstruir e rever a prática docente, o diário de campo serviu para refletir sobre a investigação nas atividades de sondagem e aplicação do planejamento acessível, além disso explicita sobre os desafios a serem superados e barreiras encontradas durante a proposta trazendo as reflexões no final da aplicação da mesma.

As escritas no diário de campo aconteceram a partir das atividades diagnósticas do perfil da turma e de todos e todas os(as) estudantes nela inseridos, isso aconteceu no início do ano letivo com a finalidade de conhecer e desenvolver o vínculo da professora/pesquisadora com a turma.

O diário de campo seguiu um caminho paralelo à aplicação da proposta do planejamento acessível sob a perspectiva dos princípios do DUA.

2.2.4.3. Materiais escolares dos(as) estudantes

A análise documental do plano de aula acessível e dos registros dos/as estudantes (cadernos e demais trabalhos realizados), segundo instrumento de coleta, foi realizada a partir da aplicação da proposta do planejamento acessível para todos e todas, analisando a eficácia e identificando os desafios e barreiras desse planejamento acessível, em consonância com as reflexões no instrumento de pesquisa diário de campo.

Conforme Gil (2008, p. 147), “são considerados documentos não apenas os escritos para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

A análise dos documentos acontece com base nas questões da dialética e nos princípios do DUA, mencionados anteriormente, observados em todos os instrumentos desta pesquisa-ação. A partir da análise dos documentos, aconteceram as observações e reflexões em torno da pesquisa e suas possíveis contribuições na proposta da Educação para todos e todas, bem como sinalizar para a importância de uma aula acessível a todos e todas.

2.2.4.4 Observação do contexto escolar e da turma

O terceiro instrumento a ser utilizado para a coleta dos dados é a observação participante, segundo Gil (2008, p. 100), “a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”, a observação deve servir a um objetivo da pesquisa e ser sistematicamente planejada.

Dentre a classificação dos tipos de observação conforme os critérios de pesquisa, esta terá como base a observação participante, que trata de observar

todos os aspectos que envolvem o campo da pesquisa; conforme Gil (2008, p. 103), “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Para registro das observações foram utilizadas anotações por escrito no instrumento diário de campo, gravações de áudio ou vídeo e fotografias. Os registros por meio de gravações e fotografias poderão ser analisados posteriormente, com maior atenção a todos os detalhes do momento observado por esta pesquisadora, isto poderá acontecer simultaneamente, ou posteriormente à situação investigada, observações e registros no diário de campo, observando os eixos de investigação e reflexão já mencionados, a partir dos itens a seguir:

(1) O que foi observado no dia? Tipo de intervenção realizada baseada no planejamento acessível seguindo os princípios do DUA.

(2) A proposta foi entendida/eficaz para a aprendizagem do(a) estudante? Como o(a) estudante aprende melhor?

(3) O que o(a) estudante não entendeu, quais barreiras à sua aprendizagem com vistas ao planejamento acessível?

(4) O que precisa ser revisto, flexibilizado no planejamento acessível?

2.2.5 Eixos de investigação e análise da pesquisa-ação

A coleta, produção e organização dos dados a partir dos instrumentos de pesquisa escolhidos atendeu aos três eixos gerais estabelecidos para a pesquisa, eixos, estes, que auxiliam na discussão do planejamento acessível - principal objeto de reflexão desta pesquisa.

Assim, apresentamos os três eixos de construção dos planos para as “situações pedagógicas”, estabelecidos em todos os instrumentos de pesquisa:

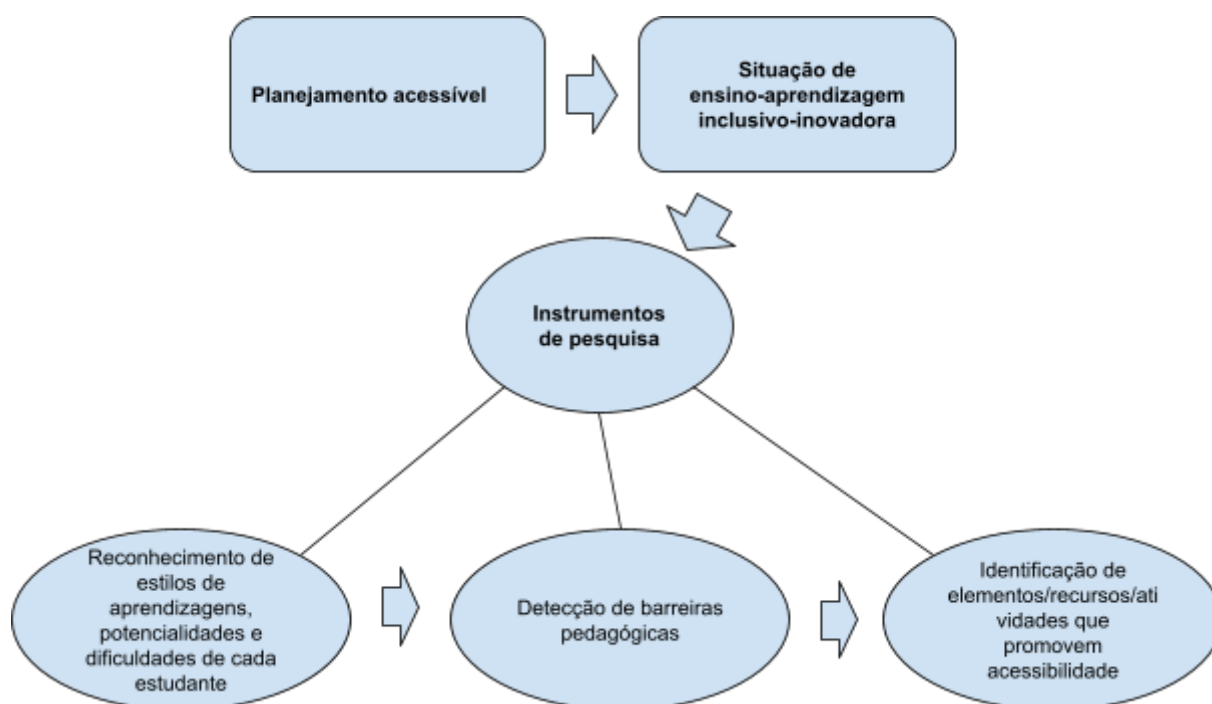
(a) *Reconhecimento de estilos de aprendizagens, potencialidades e dificuldades de cada estudante:* neste primeiro eixo foram observadas as questões da aprendizagem dos(as) estudantes, como cada um(a) aprende, quais as preferências individuais, afinidades no coletivo da turma e dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes e pela turma em geral.

(b) *Detecção de barreiras pedagógicas*: o segundo grande eixo observou e analisou as dificuldades para a realização das práticas pedagógicas acessíveis no contexto de investigação.

(c) *Identificação de elementos/recursos/atividades que promovem acessibilidade*: neste eixo foi feito o delineamento estratégico para a realização da proposta, planejando os elementos e materiais que pudessem promover a acessibilidades de todos e todas.

A figura a seguir traz uma ilustração dos grandes eixos para a proposição do plano (situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora) desta pesquisa:

Figura 11: Discussões para a elaboração proposta da situação pedagógica



Fonte: A autora (2022).

2.3 Método de análise dos dados coletados

Após a definição dos sujeitos da pesquisa, instrumentos para coleta de dados e informações realizou-se a análise dos dados coletados, a partir dos instrumentos, seguindo os três critérios observados, foram interpretados por meio de análise de

conteúdo. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Bardin (2016), a primeira fase, pré-análise, é o momento de sistematizar e operacionalizar as ideias para o desenvolvimento da análise posterior, essa fase tem como objetivo a organização do material para um plano da análise posterior. Na pré-análise se faz “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

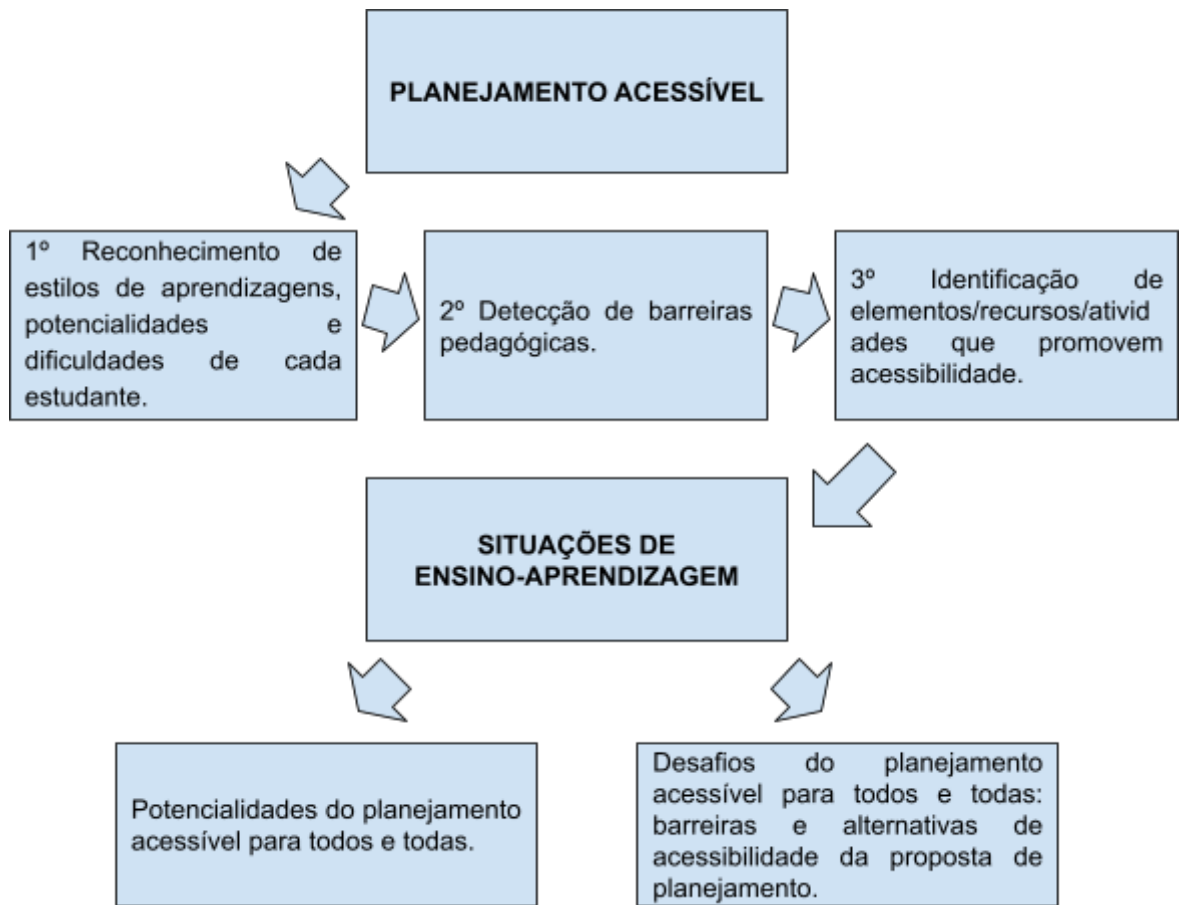
Na fase da exploração do material, a partir da codificação do material criando categorias com tópicos para as hipóteses e objetivos em cada instrumento de pesquisa: observação participante, diário de campo e análise documental (plano de aula acessível, cadernos e registros dos/das estudantes).

As **categorias**, conforme Bardin (2016), criadas *a priori*, isto é, antes da interpretação dos dados, correspondem, nesta pesquisa, aos **eixos de pesquisa** mencionados, retrabalhado em categorias com as seguintes definições:

- (1) Potencialidades do planejamento acessível para todos e todas;
- (2) Desafios do planejamento acessível para todos e todas: barreiras e alternativas de acessibilidade da proposta de planejamento.

No tratamento dos resultados obtidos, última etapa da análise, será realizada a síntese de seleção dos resultados, a interpretação dos resultados com as inferências a partir dos objetivos previstos na pesquisa.

Figura 12: Categorias de análise detalhadas nos eixos de trabalho da pesquisa



Fonte: A autora (2022).

Na pesquisa desenvolvida, as fases da pesquisa-ação e da análise de conteúdo ocorreram sistematicamente, em situação de correlação.

Quadro 5: Correlação de fases da análise de conteúdo com o desenvolvimento das fases da pesquisa-ação

Fases da pesquisa-ação	Período	Instrumentos Procedimentos	Fases da análise de conteúdo
1ª fase: Identificação das situações iniciais	Março-Junho 2021	Etapa 1: organização da pesquisa-ação	1ª fase: pré-análise
	Março 2022	Etapa 2: ação diagnóstica	
2ª fase: projeção das ações (objetivos e planejamento)	Março 2022	Etapa 3: Finalização da ação diagnóstica e planejamento da proposta de situações pedagógicas	2ª fase: exploração do material
	Abril-Maio 2022	Etapa 4: Organização, sistematização e formulação do planejamento acessível	
3ª fase: realização das atividades previstas	Junho 2022	Etapa 5: Aplicação da proposta do planejamento acessível: validação da situação de ensino-aprendizagem	
4ª fase: avaliação dos resultados obtidos	Julho-Novembro 2022	Etapa 6: Análise dos resultados da pesquisa: Retomada de estudos sobre a proposta e dados coletados. Observação das potencialidades do planejamento acessível para uma prática inclusiva. Identificação das barreiras possíveis em relação à aplicação do planejamento acessível.	3ª fase: tratamento dos resultados inferência interpretação
	Dez. 2022 Jan.2023	Etapa 7: Análise final dos dados coletados.	

Fonte: A autora (2022).

A partir o estabelecimento do “roteiro” desta trajetória de pesquisa, a segunda parte da dissertação trata do desenvolvimento da mesma, ou seja, da pesquisa efetivamente realizada, com a apresentação dos instrumentos, fases, etapas, análise, inferências e interpretação dos dados, culminando com as respostas aos objetivos propostos com relação ao planejamento acessível para todos e todas.

PARTE 3: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO

3.1 Mapeamento da pesquisa-ação

A presente seção da dissertação apresenta a proposta de ação que sustentou a atividade central da pesquisa. Esta proposta foi organizada com base nos princípios apresentados na dissertação para a construção de uma alternativa de planejamento que seja aberta, flexível e, portanto, acessível a estudantes com ou sem deficiência, em turmas e condições regulares de ensino-aprendizagem, ou seja, um planejamento para todos e todas.

O referido planejamento da “situação de ensino-aprendizagem na concepção inclusivo-inovadora” teve como base de organização os dois principais elementos considerados para este estudo: os elementos da metodologia dialética e os princípios do DUA; como já aportado teoricamente, entendemos que estas duas referências são teórico-metodológicas, além de fundamentação conceitual, capazes de favorecer e propiciar a aprendizagem significativa, sem barreiras, proporcionando a acessibilidade pedagógica na proposta da educação para todos e todas em uma turma múltipla.

Desta forma, na sequência, será apresentado o delineamento da pesquisa-ação desenvolvida, com a caracterização da proposta do planejamento acessível, de acordo com o movimento de desenvolvimento deste tipo de pesquisa, de acordo com suas fases. Portanto, nesta seção, estão apresentados: Identificação das situações iniciais: reconhecimento da realidade; Projetação das ações: elementos para a construção do planejamento acessível; Realização das atividades: Construindo e aplicando a proposta de um planejamento acessível; Avaliação dos resultados obtidos: análise da proposta aplicada.

3.2 1ª Fase: Identificação das situações iniciais - Reconhecimento da realidade

De acordo com as fases previstas por Dionne (2007), apresentamos o trabalho de pesquisa de acordo com a metodologia deste tipo de pesquisa. A *etapa*

1, composta pela *organização da pesquisa-ação* (março-junho 2021), foi realizada e apresentada na Parte I desta Dissertação, com as atividades de pesquisa de contextualização do meio a ser pesquisado, pesquisas de referencial teórico e pesquisa de revisão sistemática integrativa de literatura apresentada.

Na *etapa 2 - ação diagnóstica* - iniciamos pela caracterização geral da situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora.

Quadro 6: Identificação das situações iniciais da pesquisa-ação

Fases	Etapas	Período	Instrumentos/procedimentos
1ª fase: Identificação das situações iniciais	Etapa 1	Março-Junho 2021	Organização da pesquisa-ação: - pesquisa de contextualização do meio a ser pesquisado; - pesquisas de referencial teórico; - pesquisa de revisão sistemática integrativa de literatura
	Etapa 2	Março 2022	Ação diagnóstica: investigação do contexto da pesquisa-ação (estudantes e turma) para planejamento das situações de ensino-aprendizagem

Fonte: A autora (2022)

Para construir a proposta de uma situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora, tendo como meta, por meio da implementação dessa situação, chegar à proposição de um planejamento acessível para todos e todas, estabelecemos a **fase de reconhecimento e diagnóstico da realidade, contexto da turma e estudantes** que dela fazem parte, como primeiro passo para pensar a perspectiva inclusivo-inovadora e dialética, alinhado às unidades temáticas e objetos do conhecimento e habilidades, conforme a matriz curricular do município.

A proposta foi elaborada para o 2º bimestre do ano letivo de 2022, consistindo em um projeto com aplicação do planejamento acessível realizado no período de 30 dias letivos (4 semanas) de aulas presenciais e a distância, em um total de 80 horas/aula.

3.2.1 Contexto

O quadro apresenta o contexto geral da pesquisa para o desenvolvimento da proposta de situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora.

Quadro 7: Dados de identificação do contexto e sujeitos da pesquisa-ação

Turma	
3º ano do ciclo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental)	5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental)
Número de estudantes	
02	02
Identificação dos/das estudantes	
Menino - B3	Menino J5
Menina - N3	Menina B5
Modalidade	Ensino presencial e a distância (híbrido)
Tempo estimado	4 semanas (mês de junho)

Fonte: A autora (2022).

3.2.2 Competências, habilidades e objetos do conhecimento

A situação de ensino-aprendizagem foi planejada a partir do delineamento das competências e habilidades, selecionadas por esta professora-pesquisadora, a serem desenvolvidas durante o 2º bimestre de 2022, conforme a matriz curricular do município.

Quadro 8: Competências e habilidades, por área e ano de escolaridade, das situações de ensino-aprendizagem

Língua Portuguesa Todos os campos de atuação - 3º e 5º an		
Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
Produções de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produções de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua

		por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	
As diversas práticas de linguagem propostas nos objetos do conhecimento acima são trabalhadas em todos os campos de atuação e durante todo o ano letivo, em que o/a estudante vai evoluindo e desenvolvendo as habilidades durante todo o período/ano letivo.			
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Pontuação	3º ano (EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão	5º ano (EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

	Morfologia	3º ano (EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e formar novas palavras.	5º ano (EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
Arte 3º e 5º ano	Unidades temáticas	Objeto do conhecimento	Habilidades
	Artes visuais	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
Educação Física 3º e 5º ano	Unidades temáticas	Objeto do conhecimento	Habilidades

	Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Matemática	Unidade temática	Objeto do conhecimento	Habilidades
3º ano	Grandezas e medidas	Significação de medida e de unidade de medida;	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. (EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.

		Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.
5º ano	Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
Ciências	Unidade temática	Objeto do conhecimento	Habilidades

3º ano	Terra e universo	Usos do solo	(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc. (EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.
5º ano	Matéria e energia	Consumo consciente Reciclagem	(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.
Geografia	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
3º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
5º ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diferentes tipos de poluição	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
História	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
3º ano	O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas,	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

		praças, escolas, monumentos, museus etc.)	
5º ano	Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
Ensino Religioso	Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
3º ano	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.
5º ano	Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.

Fonte: A autora (2022), a partir da Matriz curricular (SEC/Dom Pedrito, 2022).

A partir do quadro acima foram delineadas as competências, habilidades e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos nas quatro semanas com início no dia 01 de junho de 2022 até o dia 30 de junho de 2022.

3.2.3 Diagnóstico para construção da situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora: 2ª etapa (análise dos instrumentos aplicados)

A primeira etapa da construção foi importante tanto para a construção da situação de ensino-aprendizagem quanto para a pesquisa como um todo, tratada como **reconhecimento da turma**, com a finalidade de traçar um perfil diagnóstico detalhado das especificidades dos(as) estudantes, identificar os níveis de

aprendizagem dos(as) estudantes, suas expectativas, preferências, afinidades e dificuldades.

A reunião pedagógica marcou o início do ano letivo de 2022, na modalidade presencial, momento em que ficou determinado, conforme orientação normativa da gestão da Secretaria da Educação do município, que durante o primeiro bimestre letivo deveria ser realizada uma retomada dos conhecimentos do ano anterior, a fim de reforçar as aprendizagens no contexto das aulas presenciais, observar as dificuldades e níveis atuais de aprendizagem dos(as) estudantes (especialmente, em razão do período de aulas remotas, em função da pandemia). Isto é percebido como um ponto positivo por esta professora-pesquisadora, pois a proposta aconteceu em paralelo ao “reconhecimento da turma” na primeira etapa desta pesquisa, sem a preocupação de desenvolver os objetos do conhecimento, propriamente dito, conforme a matriz curricular do município; foi um tempo muito válido para o trabalho de reconhecimento da realidade.

3.2.3.1 Análise da entrevista: primeiro instrumento de pesquisa

O primeiro instrumento de coleta de dados foi a entrevista com a professora regente da turma dos 1º e 2º anos, a qual foi professora dos(as) estudantes no ano anterior; isto trouxe o perfil da turma contextualizado pela professora, o que proporcionou a elaboração das propostas de investigação dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. É um dos instrumentos de coleta de dados, integrante da primeira fase da pesquisa. Busca o reconhecimento da realidade estudada para a realização da pesquisa-ação. Constituiu em alguns questionamentos realizados por esta sujeita-pesquisadora para a professora do ano anterior da turma investigada, de forma presencial, em que a sujeita-pesquisadora perguntava e anotava as respostas de sua entrevistada.

Assim como os demais instrumentos de coleta e produção de dados da pesquisa, a entrevista foi formulada a partir de tópicos elaborados a partir dos eixos do estudo (**Figura 11**: organograma dos itens a, b e c)

Quadro 9: Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL/RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO/DESAFIOS DO TRABALHO

1.1 Qual a sua formação?

1.2 Há quantos anos você é professora? Há quantos anos você atua em escola do campo?

1.3 Como é o trabalho na escola do campo com as turmas multisseriadas? Quais turmas você atendia no ano passado, 2021?

1.3.1 Como é sua relação com o ambiente de trabalho? Professor X Estudantes X Pais X colegas e demais funcionários? Você conta com apoios, quais, de que forma?

1.3.2 Dificuldades?

1.3.3 Vantagens/potencialidades no trabalho?

2. PERFIS DOS/DAS ESTUDANTES

(Reconhecimento de estilos de aprendizagens, potencialidades e dificuldades de cada estudante)

2.1 Como era a sua turma do ano passado? Quantos/as estudantes, quais séries/anos atendia? Fale de forma geral, como estes/estas estudantes retornaram ao ensino presencial.

2.2 E os/as estudantes que atualmente estão no 3º, 4º e 5º anos, fale de forma geral sobre o retorno ao ensino presencial.

2.3 Quais as potencialidades de cada estudante do 3º ano? E do 5º ano? Fale de cada um/uma.

2.4 Quais as dificuldades/particularidades de cada estudante? O que pode ser considerado dificuldade para você?

2.5 O que eles/elas têm em comum de afinidades e preferências na turma em que estão inseridos/as?

3. ESTRATÉGIAS PARA O TRABALHO

Detecção de barreiras pedagógicas

Identificação de elementos/recursos/atividades que promovem acessibilidade

3.1 A partir do reconhecimento da turma, como era realizado o trabalho com os/as estudantes?

3.2 De que forma você pensa ou a delimitação dos objetivos para o trabalho em uma turma multisseriada no atual momento?

3.3 O que é importante/necessário para sanar as dificuldades existentes nessa turma?

3.4 Tem algum ponto que possa trazer como negativo ao pensar o perfil da turma ou algum(a) estudantes em particular e suas dificuldades, e que são necessárias estratégias para suprir essa dificuldade?

Fonte: Autora (2022).

Na entrevista realizada de forma presencial, em relação aos questionamentos do **item 1**, a professora trouxe os desafios de se trabalhar com estudantes de diversas séries/anos em uma única turma e, ainda, a necessidade de se adequar aos diversos níveis de aprendizagens da turma, processo que foi intensificado em virtude do tempo de ensino remoto ocasionado pela pandemia, que resultou em muitos problemas e defasagens no ensino.

Com uma longa experiência de exercício docente em escola do campo, a professora exerce suas funções há mais de vinte e cinco anos nessas escolas, trouxe com clareza os desafios e as possibilidades do trabalho em uma escola do campo. A professora possui formação no curso Normal, graduação em Letras, graduação em Educação do Campo e Especialização em Educação Infantil.

Nas questões baseadas no item 2, **Reconhecimento de estilos de aprendizagens, potencialidades e dificuldades de cada estudante**, sobre o perfil dos/das estudantes, a professora explanou sobre as preocupações e problemas durante o período da pandemia em que os(as) estudantes estiveram em modalidade de ensino remoto, em que se observa uma defasagem. A seguir a fala da professora entrevistada:

“Passamos mais de um ano no ensino remoto, em que eram enviadas muitas atividades e os alunos realizavam, até aí pensávamos que estava tudo certo, os alunos maiores não tiveram tantos problemas, digo, os alfabetizados, todos estão

com defasagem, mas o grande déficit foi na alfabetização, eles não conseguiram em casa, quando eles chegaram em agosto do ano passado, eu realizei algumas sondagens e até busquei apoio junto ao NAPI, pois pensava que os dois alunos do 2º ano tinham algum “problema”, eles eram como “folhas em branco”, sem saber nada, não tinha nada. Hoje é possível perceber a importância que tem o professor alfabetizador, pois só depois do retorno presencial que eles aprenderam alguma coisa” (Professora, março, 2022).

Sobre as potencialidades de cada estudante, a professora não soube explicar, mas considera isso relevante para o planejamento.

Outro ponto importante ressaltado pela professora foi sobre a participação das famílias e o interesse pela aprendizagem dos(as) estudantes, o que deve ser aliado ao trabalho docente que seja contemplado com o auxílio dos pais e responsáveis.

A professora relatou sobre as preferências dos(as) estudantes, são crianças que gostam da realidade em que vivem, auxiliam seus familiares nas atividades da rotina no campo.

Ao pontuar as dificuldades e especificidades de cada estudante, a professora pontuou questões e problemas que vêm desde a alfabetização, também foi muito ressaltado por ela sobre a lacuna existente no aprendizado, pois os(as) estudantes saíram da escola em um ano/série para o ensino remoto, que teve muitas falhas, retornando ao modo presencial dois anos depois; por isso, precisamos atentar muito a esse trabalho, pois não podemos exigir, ter expectativas com essa realidade, precisamos buscar o avanço de estudante com a superação de todas as dificuldades, em qualquer área do conhecimento.

Em relação ao **item 3** do roteiro de entrevista, como maior barreira enfrentada a professora trouxe a dificuldade de organizar o tempo para trabalhar com todos os(as) estudantes de diversos anos/séries na mesma turma, com os diversos níveis, porém, complementou que, principalmente no momento atual, não podemos nos deter mais no ano/série em que o(a) estudante se encontra, mas conhecer o nível de aprendizagem; mesmo em uma turma sem multisseriação, sabemos que cada estudante tem um ritmo e se encontra em um nível diferente, por isso é necessário um trabalho voltado para esses diversos níveis e ritmos.

Outro ponto apontado pela professora quando questionada sobre as dificuldades, foi a carência de recursos e oportunidades para um trabalho diferente, fora do tradicional da sala de aula, deu exemplo dos passeios na cidade que, atualmente, são ações de alta dificuldade para se conseguir fazer com os(as) estudantes.

Ainda relacionado ao **item 3** da entrevista, a professora aponta para a importância de um trabalho voltado para as diversas singularidades e especificidades de cada estudante, sem pensar no ano/série em que se encontram, pensando sempre na aprendizagem e avanços crescentes.

Outra estratégia que a professora disse ser útil é partir de um trabalho baseado no nível de aprendizagem em que o(a) estudante se encontra, pensando na superação das dificuldades com avanços na construção do conhecimento. A professora defende a ideia de que no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), o ensino precisa partir das partes para o todo, por exemplo, primeiro se ensinam as letras, depois as sílabas, palavras com sílabas simples, depois sílabas complexas, para assim haver melhor memorização e assimilação pelos(as) estudantes, sinalizando que o método de ensino que a professora defende se baseia da fragmentação para o todo, isso trouxe a hipótese sobre como a professora propôs as atividades para os/as estudantes no ano anterior, baseadas em um ensino com foco na memorização/fragmentação.

Observou-se, por meio da entrevista, que a professora utiliza o método de ensino tradicional, ensina as partes da palavra por exemplo, para depois o todo, letras, das letras para as sílabas, após as palavras, e só depois a apropriação de um texto.

3.2.3.2 Análise dos instrumentos documentais: materiais escolares dos(as) estudantes; diário de campo e observações

As situações para reconhecimento da realidade contaram com análise das produções dos(as) estudantes e registradas no instrumento diário de campo, a partir de informações conforme o dia em que era realizada alguma proposta, de acordo com os mesmos elementos de análise do instrumento entrevista: **Reconhecimento de estilos de aprendizagens; Potencialidades e dificuldades de cada**

estudante; detecção de barreiras pedagógicas; Identificação de elementos/recursos/atividades que promovem acessibilidade.

Os três instrumentos de coleta de dados, materiais escolares dos/as estudantes, observações e diário de campo, embora sejam instrumentos distintos, foram utilizados de forma complementar e interligada na pesquisa, durante o período que mostra-se no quadro 10, com a intenção de dar um movimento mais profundo da análise.

Quadro 10: Dias letivos e instrumentos de coleta de dados

Reconhecimento de estilos de aprendizagens; Potencialidades e dificuldades de cada estudante; detecção de barreiras pedagógicas; Identificação de elementos/recursos/atividades que promovem acessibilidade.			
Dia	Observações	Diário de campo	Materiais escolares dos/das estudantes
07/03	X	X	
08/03	X	X	X
09/03	X	X	X
10/03	X	X	
11/03	X	X	X
21/03	X	X	X
31/03	X	X	X
01/04	X	X	X
08/04	X	X	X
11/04	X	X	X
12/04	X	X	X
19/04	X	X	X
20/04	X	X	X

Fonte: A autora (2022).

Os instrumentos de coleta de dados tiveram seus registros com percepções e análises entre os dias 07 de março e 20 de abril de 2022.

A turma formada pelo 3º e 5º anos da escola, tendo matriculados 2 estudantes do 3º ano e 3 estudantes do 5º ano, não tendo estudantes matriculados no 4º ano. Alguns dias passados do início do ano letivo, uma estudante do 5º ano precisou ser transferida para a cidade pois por questões de saúde a família precisou se mudar por um período para a cidade, a mãe da estudante buscou apoio para que o transporte fosse oportunizado à menina, mas foi sem sucesso. Com esta situação a turma foi composta por uma realidade de 2 estudantes no 3º ano e 2 no 5º ano.

No início do ano letivo, como primeiro passo para começar as atividades do ano, marcamos o dia de matrículas e rematrículas, em que também acontece a reunião com pais e responsáveis. Nessa reunião são tratados diversos assuntos referentes ao ano letivo como: abordar sobre o trabalho docente, ouvir os pais ou responsáveis, saber/conhecer os(as) estudantes; esse momento aconteceu no dia 07 de março.

Dia 07 de março.

No dia da reunião já observei alguns desafios nesse contexto, pois não compareceram todos os pais e/ou responsáveis, o que penso ser de suma importância para conhecer algumas singularidades dos(as) estudantes, além de buscar apoio/parceria/cumplicidade a fim de facilitar o processo de cada estudante junto às famílias.

Dessa forma iniciou-se o ano letivo, também aconteceu uma situação bastante desafiadora em que uma estudante necessitou mudar-se para a cidade por um período indeterminado, ficando impossibilitada de ir até a escola, já que o transporte escolar não carrega os(as) estudantes da cidade para a escola; isso ocorreu porque o pai da menina precisava fazer tratamento de saúde, com isto foi necessário enviar material impresso para que a estudante realizasse em casa.

O transporte escolar tem uma regra criada pelos chefes desse setor de que não podem ser transportados estudantes da cidade para o campo, mesmo em uma situação temporária como a relatada.

Dia 08 de março.

A realidade observada a partir do dia 08 de março foi de 2 estudantes no 3º ano e 3 estudantes no 5º ano. Para a realização das análises foram utilizadas as

iniciais dos nomes dos(as) estudantes, seguido do número do ano/série em que se encontram, sendo, N3, B3, C5, J5 e B5.

O segundo dia de reflexão no instrumento diário de campo foi em 08 de março, em que foram enviadas atividades pelo *WhatsApp* para serem realizadas pelos(as) estudantes, marcando o início das atividades do ano letivo, isso se deu porque no primeiro dia de aula o tempo estava chuvoso, não sendo possível o transporte dos(as) estudantes até a escola, o que faz parte de nossa realidade, e pode ser considerado um dos problemas que devem ser enfrentados nos períodos chuvosos, com muitos dias sem aulas presenciais.

A partir da entrevista realizada com a professora anterior dos/das estudantes foi possível delinear uma proposta para a turma nesse dia chuvoso, pensando em conhecer a realidade.

A atividade enviada recebeu o nome “Quem sou eu?”, em que os(as) estudantes responderam alguns questionamentos, com o intuito de conhecer os/as estudantes, suas realidades familiares. A proposta foi pensada levando em consideração que talvez os(as) estudantes tenham dificuldades de escrita e leitura, por isso pediu-se o auxílio dos familiares para a sua realização, que foi retomada no dia 09 de março durante a aula presencial.

Dia 09 de março.

No dia de aula presencial foi retomada a atividade “Quem sou eu?” observei, um estudante trouxe as anotações feitas pelo seu pai, quando questionado, ele disse que o pai tinha feito e que estava cansado para ajudá-lo a escrever, já que ele precisa de auxílio na produção escrita, por isso o pai anotou tudo; nesse momento pedi ao estudante que me explicasse então as anotações feitas pelo pai, considerando isso como uma forma de expressão do conhecimento pelo estudante, que não fosse essencialmente a escrita dele, mas que demonstrasse seu entendimento sobre a atividade, dessa forma buscando comprovar a sua participação na mesma.

Observei que o planejamento dessa proposta não contemplou a todos e todas, pois eu precisava ter explicado que poderiam realizar a atividade utilizando outras formas de expressão que não fosse essencialmente a escrita, por exemplo respondendo em áudio pelo *WhatsApp*, ou representação por meio de imagens, fotos dos(as) estudantes.

Depois da leitura e explanação pelos(as) estudantes foi construída a proposta da “Árvore dos sonhos”, em que cada estudante desenhou uma árvore e colocou nela seus sonhos para 2022; no primeiro momento os(as) estudantes tiveram dificuldade para compreender a proposta, mas para oportunizar o engajamento da turma, foi apresentada a árvore construída com os sonhos da professora, também uma conversa sobre “o que é ter sonhos, sonhar”, para que também tivessem um entendimento da proposta a partir do exemplo exposto, com isto acontecendo a construção do conhecimento.

Nesse dia, também foram delineados os combinados da nossa turma, em que os(as) estudantes criam suas próprias regras para o trabalho. A turma demonstrou-se motivada com o trabalho, muitas ideias, sem imposições. A proposta da “árvore dos sonhos” trouxe questões que podem ser associadas ao isolamento durante a pandemia, alguns medos, angústias e incertezas ao realizar a atividade.

Observou-se a dificuldade de expressão por meio da escrita das palavras pelos(as) estudantes do 3º ano, N3 e B3, precisando de auxílio para isso, o que mostrou os níveis de aprendizagem em que se encontram. B5 e J5, do 5º ano, realizaram a proposta com menor dificuldade, porém se observou certa insegurança entre todos e todas (3º e 5º anos) na construção do trabalho.

A proposta mostrou que nem todos(as) os(as) estudantes compreendem uma explicação a partir de uma única forma de expressão, por isso é necessário encontrar outras maneiras para expor a nossa intenção, para que se sintam motivados(as) a construir o conhecimento cada um(a) no seu ritmo e a sua maneira.

Dia 10 de março.

Como havia previsão de chuva, na aula do dia 09 de março, foram entregues atividades impressas para serem realizadas pelos(as) estudantes no dia 10 de março em casa, o que trouxe reflexões a esta professora, pois quando se pensa em uma proposta para todos e todas, nos diferentes níveis e singularidades, torna-se difícil elaborar um planejamento ainda com pouco conhecimento da turma (realidade), em que cada estudante com suas singularidades.

A aula não presencial (remota) é uma realidade desse contexto escolar, pensa-se que ela pode ser bem-sucedida a partir do reconhecimento da realidade e, se houver comprometimento por parte da família para que os(as) estudantes realizem as propostas com êxito na aprendizagem.

Dia 11 de março.

No dia 11 de março foram realizadas sondagens dos níveis de alfabetização, leitura, interpretação e escrita na área das linguagens. Essa proposta teve a intenção de detectar os níveis de aprendizagem dos(as) estudantes, para o desenvolvimento do trabalho.

No 3º ano, B3 encontra-se no nível silábico e N3 no nível alfabético. Os(as) estudantes precisaram de auxílio para compreender as propostas, não possuem autonomia a partir de uma leitura de texto pela professora, isso é um dos pontos a serem trabalhados a fim de que os(as) estudantes desenvolvam essa independência e segurança, de forma a se sentirem incentivados(as) para aprender e construir seus conhecimentos sem medo de “errar”.

A proposta de sondagem do 3º ano se baseou em atividades impressas com o uso de ilustrações, em que a ideia era completar o alfabeto seguindo a ordem alfabética, ler um pequeno texto (após leitura da professora) e escrever algumas palavras já vistas no texto.

No 5º ano, os(as) estudantes não demonstraram autonomia na realização das propostas, dificuldades de leitura e compreensão de ideias.

A proposta do 5º ano consistiu em um texto impresso para leitura com imagens ilustrativas e questões objetivas, também uma atividade para ler palavras do texto, organizando conforme o número de sílabas. Observa-se insegurança dos(as) estudantes na realização das propostas.

Dia 21 de março.

No dia 21 de março foi realizada uma proposta sobre o “dia da água”, neste trabalho foi possível observar a compreensão dos(as) estudantes sobre a importância da água para a vida no planeta, os(as) estudantes trouxeram suas vivências e realidades, demonstrando autonomia e domínio sobre o tema estudado. Com isto se observa a importância de planejar a partir dos conhecimentos prévios e realidades dos(as) estudantes.

Observou-se também o interesse dos/das estudantes por atividades e propostas lúdicas, pois eles/elas construíram uma medalha de protetores da água, criando em uma brincadeira as regras sobre as atitudes frente ao consumo da água em casa, trazendo relatos e vivências familiares sobre a questão de que no campo a água é gratuita, está no poço, na cacimba, no açude, mas que se não economizar

pode faltar, um dos estudantes trouxe a questão da evaporação, “*não adianta economizar muito, porque o sol faz a água evaporar*” (J5), outra estudante, “*tá, mas e se tu usa a água e não chove mais?*” (B5) mostrando conhecimentos prévios que possui.

Dia 31 de março.

Na proposta do dia 31 de março, no 3º ano, foi proposta a produção de um texto coletivo, onde foram observadas dificuldades entre os(as) estudantes para exporem suas ideias e opiniões.

No 5º ano foram propostas atividades que envolvem análise linguística e leitura e escrita de numerais. Nesse dia organizamos um cantinho da leitura com escolha do tema do cantinho, a partir das preferências dos(as) estudantes. Nessa aula, ficou escolhido o tema do cantinho “Pequeno príncipe”, em que os(as) estudantes demonstraram interesse pela leitura do livro, quando questionados sobre interesses de leitura, os(as) estudantes relataram que já assistiram o filme “O pequeno príncipe”, em que ficou exposta a preferência de leitura pela turma.

Dia 01 de abril.

No dia 01 de abril, foi feita a organização do caderno de “Tarefas”, para os temas de casa e o caderno de “Arte” com trabalhos nesta área do conhecimento, todo o material foi organizado com o tema “O pequeno príncipe”.

Nesses dias de reflexões em torno das escritas no instrumento “diário de campo”, observei muitas preferências e especificidades dessa turma, bem como as dificuldades a serem superadas com aprendizagem de todos e todas.

Dia 08 de abril.

No dia 08 de abril foi realizada outra proposta de investigação dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento na área de matemática, em que se observa e comprova algumas hipóteses, como alguns objetos do conhecimento que não foram atingidos pelos(as) estudantes durante o ano de 2021; com isso ficaram algumas dificuldades. Os(as) estudantes do 3º ano realizaram as propostas, porém B3 demonstrou necessidade de auxílio para a realização, N3 realizou as atividades com autonomia, demonstrando sua afinidade com os números.

No 5º ano, B5 realizou as atividades demonstrando pequenas dificuldades que podem ser superadas em pouco tempo, J5 demonstrou grande dificuldade em

toda a realização da proposta e falta de autonomia. Essas dificuldades e defasagens também podem estar aliadas ao tempo do ensino remoto, durante o período da pandemia, pois no curto período de aula presencial do ano passado, não houve tempo suficiente para trabalhar alguns objetos do conhecimento com a turma.

Dia 11 de abril.

No dia 11 de abril foi observado o trabalho e, também, foi realizada uma investigação do nível da aprendizagem com o J5 de forma individual, pois os(as) demais estudantes faltaram à aula nesse dia, sem justificativa para a ausência.

Por meio da proposta realizada de forma individual foi possível delinear algumas dificuldades do estudante, tais como de leitura, autonomia, escrita, para assim, auxiliar na superação de suas dificuldades a fim de garantir seu avanço e participação nas propostas.

Dia 12 de abril.

No dia 12 de abril, foi observado que os(as) estudantes têm preferências por jogos de competição, a proposta de um “bingo” de centenas com números ditados, realizado em dupla, em que cada estudante auxilia o(a) outro(a) na construção do conhecimento. O jogo pode ser considerado um recurso importante para a proposta de um planejamento para todos e todas, pois observou-se que os(as) estudantes são muito competitivos, gostam de atividades com jogos nesse modelo.

Dia 19 de abril.

No dia 19 de abril foi elaborado um cartaz informativo com os(as) estudantes, em que eles construíram o "Lapbook"; o tema da proposta foi a herança e cultura indígena, os(as) estudantes demonstraram interesse e muitas expectativas com esse trabalho, criando, desenhando, recortando, pesquisando, a fim de apresentar o trabalho para a professora.

Dia 20 de abril.

No dia 20 de abril, foi feita a exploração do "Lapbook", a partir de uma atividade metacognitiva; os(as) estudantes deveriam explicar, contar, expor seus conhecimentos, a partir dos questionamentos: “O que eu aprendi?” “O que me deixou curioso?” “O que ainda não entendi?”. Essa proposta mostrou a dificuldade que os(as) estudantes, em geral, têm no momento, para exporem suas opiniões, entendimentos e ideias através da oralidade, porém observou-se muito êxito com a

construção desse trabalho, sendo que o "Lapbook" foi exposto na escola para as demais turmas, o que culminou em uma síntese dos conhecimentos pela turma.

A partir das percepções na análise dos instrumentos de coleta de dados foi possível entender sobre a importância do planejamento para todos e todas. Penso que para a realização desta proposta não se faz necessário o uso de materiais e equipamentos tecnológicos sofisticados de última geração para garantir a acessibilidade de todos e todas, o que é preciso é que se aprenda a ouvir o/a estudante, suas singularidades, valorizando o que já sabem para construir o novo, mediando o caminho.

Esse diagnóstico mostrou a importância de **mobilizar** para o conhecimento em uma perspectiva dialética, pois a partir de um saber já existente podemos **construir**, inferir, modificar, criticar, trazendo vários pontos de vista, deixando com que o/a estudante possa ser o autor da construção do saber, a fim de chegar a conclusões sobre o seu ponto de vista, modificando-o ou não, elaborando a **síntese** do conhecimento, escolhendo a forma mais afim para sua expressão.

A proposta de planejamento acessível parte da interação do/da estudante com a sua realidade, a fim de que isso traga a motivação para aprender, confrontando com o que ainda precisa conhecer, em uma relação de busca de estratégias que tragam as diversas possibilidades de representação, ação e expressão a todos e todas.

3.3 2ª Fase: Projetação das ações - elementos para a construção do planejamento acessível

Após e a partir da experiência de construção diagnóstica das "situações pedagógicas" contextualizadas ao nível da turma, na perspectiva do trabalho com todos e todas, passou-se a pesquisar e refletir sobre este planejamento necessário de forma intencional e sistemática, com aporte da literatura da área.

De acordo com as fases previstas por Dionne (2007), seguindo na apresentação do trabalho de pesquisa de acordo com a metodologia deste tipo de

pesquisa, apresentamos a fase da **projeção das ações** que embasaram as “situações de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadoras”.

Nesta pesquisa, utilizamos a expressão “situação de ensino-aprendizagem inclusivo-inovadora” para tratar sobre o “plano de aula” ou “aula”, pois conforme a dialética o sujeito aprende em contato com o meio/mundo/realidade que o cerca, por isso as “situações de aprendizagem” acontecem o tempo todo, não apenas no contexto escolar, sala de aula e com o “plano de aula”, a ideia da situação traz as múltiplas possibilidades de aprendizagem do indivíduo como parte de um lugar social.

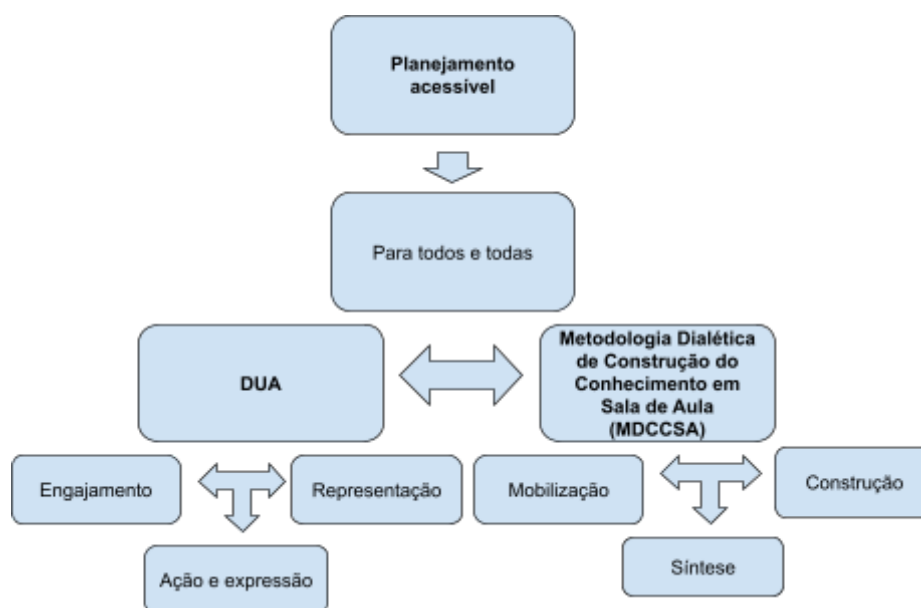
Quadro 11: 2ª Fase: Projeção das ações

Fases	Etapas	Período	Instrumentos/procedimentos
2ª fase: Projeção das ações	Etapa 3	Março 2022	Finalização da ação diagnóstica e planejamento da proposta de situações pedagógicas
	Etapa 4	Abril-Maio 2022	Organização, sistematização e formulação do planejamento acessível

Fonte: A autora, 2022.

Assim, a proposta apresentada a seguir traz os elementos que são entendidos como essenciais a um planejamento na perspectiva da educação para todos e todas, com base nos estudos realizados: apresentamos os conceitos Metodologia Dialética de construção do Conhecimento em Sala de Aula (MDCCSA), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Acessibilidade, conforme a figura a seguir. Considerando os elementos teórico-conceituais que embasam o planejamento acessível, nesta seção apresenta-se a construção teórico-metodológica correspondente, objeto principal desta pesquisa-ação.

Figura 13: Elementos constitutivos de um planejamento acessível



Fonte: A autora (2022).

A utilização destes marcos teórico-conceituais como elementos de uma prática pedagógica acessível serão retomados como elementos constitutivos para um planejamento acessível no item 3.4 desta dissertação.

3.3.1 A metodologia dialética para construção do conhecimento - o que é dialética?

A MDCCSA, que também nomeamos aqui como metodologia dialética, exige uma reflexão sobre “o que é a dialética”.

A dialética pode ser explicada como um conflito, divergência de ideias, ou diálogo em que não podemos acreditar em uma única verdade para dar sentido às coisas. Depende do ponto de vista de cada interlocutor em um diálogo e é por meio de diferentes opiniões que nos constituímos como seres humanos. A dialética ajuda a não nos conformarmos com situações impostas; por meio da interação, da dialogicidade que chegamos à nossa conclusão a respeito de determinado assunto.

A dialética intranquiliza os comodistas, assusta os preconceituosos, perturba desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários. Para os que assumem, consciente ou inconscientemente, uma posição de compromisso com o modo de produção capitalista, a dialética é

“subversiva”, porque demonstra que o capitalismo está sendo superado e incita a superá-lo (KONDER, 2011, p. 84).

A metodologia dialética diverge das práticas de ensino tradicional, em que o(a) professor(a) é o “dono da verdade” e o(a) estudante é apenas um “receptor da informação”; a metodologia dialética coloca o(a) estudante como protagonista do processo de ensino e cabe ao professor instigar e despertar o interesse dos(as) estudantes para que construam o conhecimento, expressando a síntese do mesmo.

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Vasconcellos (1992) aborda sobre como pode se dar o conhecimento pelo(a) estudante, um conhecimento que é construído por ele(a) na mediação em uma situação interativa com todos(as) e o meio/contexto, sem imposições e regras. Um conhecimento que constrói sentidos para a vida do(a) estudante.

3.3.1.1 O planejamento dialético

Segundo Vasconcellos (2002, p. 148-9), “Planejar significa antever uma forma possível e desejável” no qual o planejamento pode ser para uma ou mais de uma aula, e não deve ser pensado meramente como uma exigência da supervisão, precisa ser realizado como “uma necessidade do professor”.

Conforme o autor, uma aula ou conjunto de aulas pode ser composta por elementos que podem se repetir diversas vezes, conforme o tempo. O assunto, que é a temática a ser trabalhada, a necessidade, para justificar a proposta planejada; o objetivo, que trata da finalidade de trabalhar na turma determinado assunto; o conteúdo a ser trabalhado; a metodologia, onde são organizados os procedimentos, métodos e estratégias para se cumprir o objetivo delimitado; a previsão estimada do tempo para a consagração de conteúdos e objetivos; os recursos utilizados; a

avaliação como processo e construção de conhecimento e, se necessário, um planejamento da prática; por isso, a avaliação não é apenas a relativa ao trabalho dos(as) estudantes, mas também da proposta realizada, da tarefa, que se baseia em atividades fora da sala de aula, o que possibilita o(a) estudante aprofundar, sintetizar e representar mentalmente, planejando as próximas propostas das aulas que virão e, por último, a observação, que é o registro do cotidiano, a cada atividade e proposta realizada. Tais elementos não devem ser seguidos em ordem, eles se interligam e se repetem constantemente na prática.

Na concepção de Vasconcellos (2002), os objetivos de um planejamento estão correlacionados com as três dimensões dos conteúdos que são conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme a necessidade. Por exemplo, em uma situação de ensino-aprendizagem podemos ter como meta um, dois ou três objetivos, seguindo as dimensões mencionadas, conforme a significação para o momento, o que não podemos é pensar um objetivo de forma mecânica, estereotipada, para cumprir uma listagem de conteúdo, e mesmo que seja para isso, o objetivo precisa fazer sentido, sempre refletindo sobre o interesse do(a) estudante, e o que pretendemos naquele momento e realidade específica.

De acordo com Vasconcellos (2002), apresentamos as dimensões do planejamento.

Quadro 12: Dimensões do planejamento

O que eu pretendo com este trabalho (planejamento)?		
Tipo de conteúdo/objetivo	Dimensão	Abrangência
Conceitual	“Saber”	Conhecimento de fatos, fenômenos, conceitos, princípios, leis, saberes, ideias, informações, esquemas, imagens.
Procedimental	“Saber fazer”	Domínio de habilidades, competências, aptidões, procedimentos, destrezas, capacidades, métodos de pesquisa, desenvolvimento de operações mentais, de estudo.
Atitudinal	“Ser/Saber Ser”	Envolvimento, interesses, atitude, postura, valores, posicionamentos,

		convicções, preocupações, normas, regras.
--	--	---

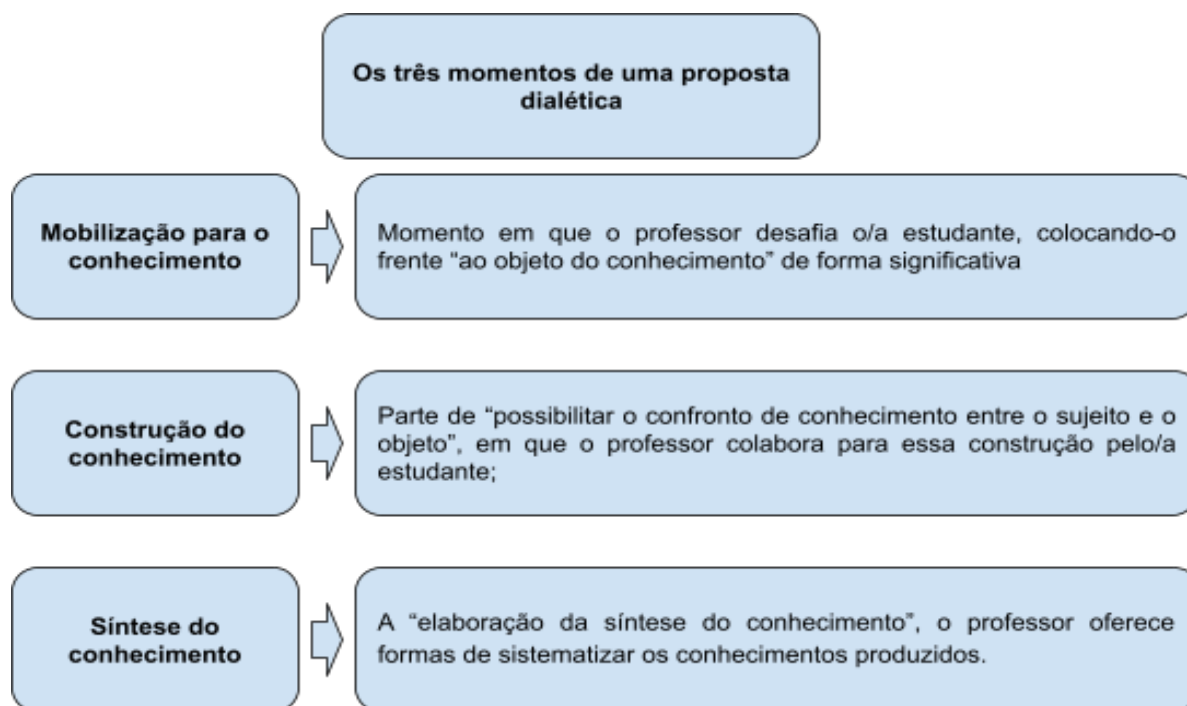
Fonte: Autora (2022). Adaptado de Vasconcellos (2002).

Vasconcellos (1992) aponta em seus trabalhos sobre a importância de pensar o planejamento baseado na metodologia dialética, pois a metodologia tradicional, baseada em aulas expositivas, ainda é realidade em nosso contexto escolar hegemônico.

O autor ressalta alguns aspectos que já foram apontados anteriormente e podem ser interligados nesta pesquisa, quando pensamos educação como um processo de humanização, relação entre o sujeito e o meio, relação entre o ser humano e conhecimento, conhecimento para a autonomia do sujeito, enfim, todas as teorias estudadas para esta pesquisa-ação. Ao relacionarmos esses estudos, podemos pensar o conhecimento como um processo, de fato, inacabado. Tal perspectiva “entende o homem como um ser ativo e de relações” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2), em que o conhecimento é construído na interação entre os(as) estudantes e o meio/mundo/realidade que os(as) cercam.

Considerando a relevância de um planejamento acessível como favorecedor de práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da educação para todos e todas os/as estudantes, com ou sem deficiências, pensa-se nesse planejamento como uma prática pedagógica inovadora que pode promover diversas situações e possibilidades a fim de contemplar a turma toda, concretizando conhecimentos e contemplando estratégias mediadas pelo(a) professor(a), seguindo três grandes momentos, conforme mostra-se a seguir (VASCONCELLOS, 1992, p. 3):

Figura 14: Momentos da dialética



Fonte: A autora (2022). Adaptado de Vasconcellos (1992).

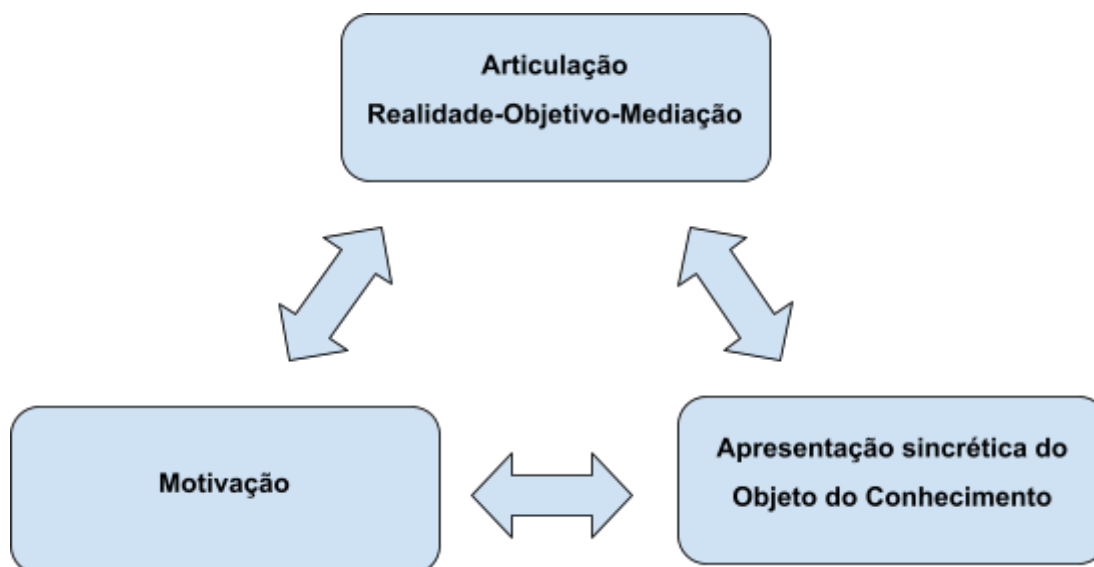
a. A **mobilização** para o conhecimento

O momento de mobilização para conhecer corresponde a uma situação motivadora que aguce a curiosidade do(a) estudante; nesse momento precisamos atentar a alguns itens, de acordo com Vasconcellos (1992):

- ❖ **Articulação Realidade-Objetivo-Mediação:** conhecimento da realidade em que acontecerá a prática educativa; ter objetivos claros; mediar de forma significativa.
- ❖ **Motivação:** fenômeno que ocorre na relação por meio de interações no contexto em que acontece, assunto/tema/objeto a ser estudado e o modo como isto é trabalhado na situação de ensino-aprendizagem.
- ❖ **Apresentação sincrética do Objeto do Conhecimento:** encontro com o objeto do conhecimento na sua totalidade, com intenção de construir uma representação inicial.

A seguir, apresenta-se um esquema que mostra os momentos da mobilização para o conhecimento para uma proposta de ensino-aprendizagem:

Figura 15: Esquema dos momentos da **mobilização**



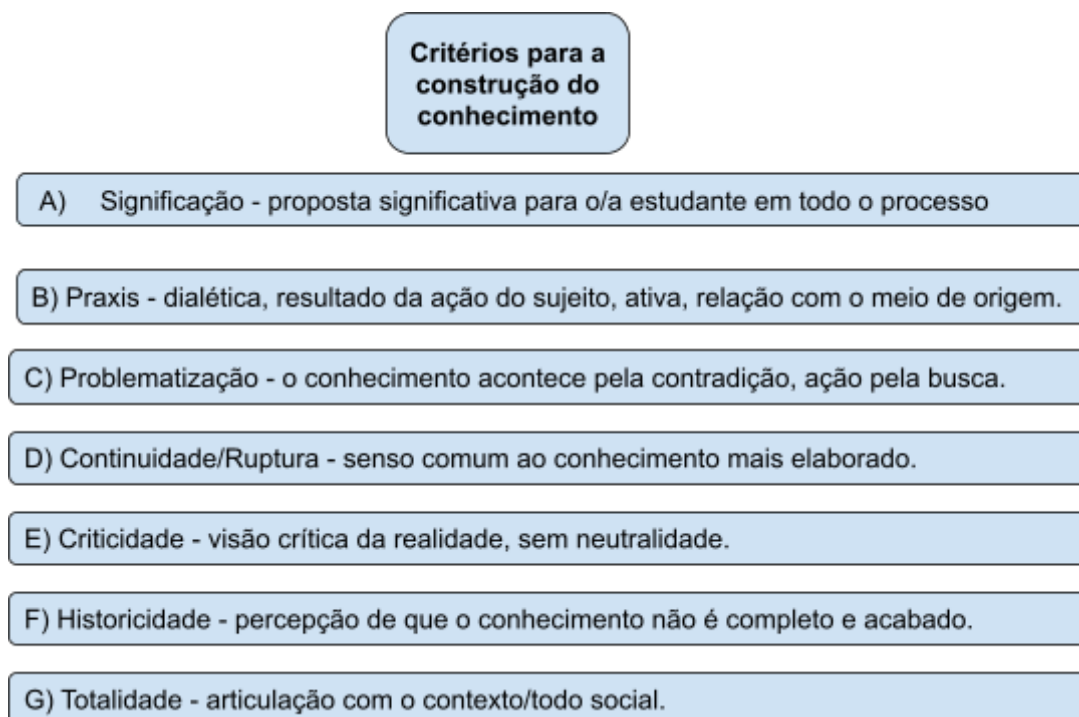
Fonte: Autora (2022).

O momento da mobilização é aquele em que desperta o interesse do/da estudante pelo objeto a ser estudado, aprofundado e conhecido.

b. A **construção** do conhecimento

A construção do conhecimento depende da especificidade do momento, pois ela acontece também nos momentos da mobilização e síntese. A construção é o processo de conhecer estabelecendo relações significativas entre as “representações/idéias/conceitos do sujeito e o objeto, num determinado contexto” (VASCONCELLOS, 1992, p.10). Conforme, o autor este momento de construção do conhecimento segue alguns critérios que apresentam-se a seguir:

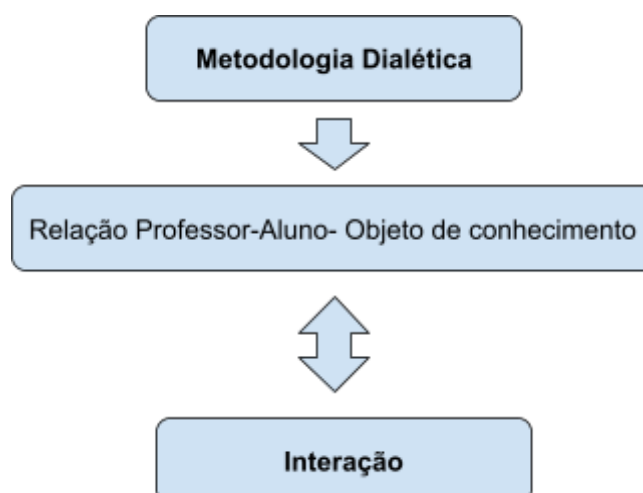
Figura 16: Esquema dos critérios para a construção do conhecimento



Fonte: Autora (2022). Adaptado de Vasconcellos (1992)

Vasconcellos (1992) p. 14, discorre que essa postura para a construção do conhecimento “implica uma mudança de paradigma pedagógico”, a forma de trabalho na metodologia dialética exige interação constante entre professor/a e estudante, conforme apresenta-se no esquema.

Figura 17: Esquema ilustrativo de um trabalho baseado na metodologia dialética



Fonte: Autora (2022). Adaptado de Vasconcellos (1992).

c. A elaboração da **síntese** do conhecimento

É o momento em que o estudante precisa ter oportunizadas as formas de expressão do conhecimento, seja por meio da escrita, oralidade, ilustrativa ou prática. A seguir, apresenta-se o esquema sobre a síntese do conhecimento.

Figura 18: Esquema ilustrativo da síntese do conhecimento pelo(a) estudante



Fonte: Autora (2022). Adaptado de Vasconcellos (1992).

Ao pensar o planejamento na perspectiva inclusivo-inovadora, nos vem a ideia da inovação e seus sentidos. Lima-Rodrigues (2018) ressalta o fato de que sempre pensamos a inovação como uma palavra que nos remete às tecnologias e ao seu uso, porém, é necessário que a escola tenha outro olhar para a inovação, que deve ser percebida como uma nova forma de ver o estudante como alguém que tem capacidade de aprender.

[...] a inovação implica, sim, a formação de cidadãos autônomos, críticos, interdependentes e pró-sociais. Está relacionada à forma como a escola se organiza e como ela e o professor interagem com todos e com cada um para que estejam presentes, para que participem no contexto educativo e para que tenham êxito no seu

percurso independentemente de suas (d)eficiências, (in)capacidades ou (des)vantagens. (LIMA-RODRIGUES, 2018, s.p.).

Na perspectiva da autora, a inovação é como um método ativo, para além do que é “apresentado ou exposto” (LIMA-RODRIGUES, 2018, s.p.) o(a) estudante, mas para o seu protagonismo, sua criação, suas experiências e vivências.

Mantoan (2003) aponta para a importância da inovação no sentido de mudar, modernizar e reestruturar as situações que são realidades nas escolas, nas quais a dificuldade do(a) estudante é percebida apenas como sua responsabilidade, mas da forma como o ensino e as aprendizagens são ministradas nas escolas.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Podemos concluir que o exercício da docência é desafiador, já abandonou-se há muito tempo a ideia de que o professor(a) era detentor(a) de saberes e o “dono(a)” da sua sala de aula, ou seja, do processo de ensinar, pois a sala de aula é apenas um dos lugares em que esse processo pode acontecer, toda a escola e seus profissionais precisam estar engajados na situações diversas com comprometimento e cooperação para que a responsabilidade da educação para todos e todas não recaia somente sobre o(a) professor(a); isso requer uma revolução na escola que temos hoje, requer construir novos caminhos na prática docente, requer o desengavetamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) para que se tenha um olhar permanente ao documento, conseqüentemente, a mudança do currículo, e este consolidado para cada realidade existente em cada lugar de diversidade. Requer, também, a audácia de professores e professoras se reunirem não mais tão somente para falar de seus melindres e desgraças diárias, culpabilizando o(a) estudante pelo insucesso, mas para descobrir o que tem que mudar para ensinar a todos e todas, o que precisa ser revisto nas práticas docentes.

Temos que construir uma escola em que todos tenham lugar, em que todos se sintam bem-vindos, uma escola que seja uma efetiva comunidade de aprendizagem em que todos – professores e alunos – aprendam e ensinem. Precisamos sim de outra escola e isso é largamente sentido por todas as

peessoas que se relacionam com a educação. Gostava de chamar a atenção que quando digo outra escola não quero dizer a escola de antes. Pensar que os problemas de hoje podem ser resolvidos com soluções de ontem é um pouco ingênuo. Há pessoas que, em lugar de “utópicas” são “retrópicas”, isto é pessoas que acham que a utopia está no regresso ao passado. Não são certamente estas as pessoas com que contamos para construir a escola inclusiva. (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 292).

Rodrigues (2017) aponta para a necessidade de construir uma escola em que professores e estudantes aprendam e ensinem, uma outra escola, diferente desta atual que temos em nossa realidade, sem retrocessos ao passado, são necessárias pessoas utópicas para a construção de uma escola inclusiva. Em obra anterior (2006), abordando sobre a necessidade da formação docente para a diversidade humana, aponta que é necessário que o professor faça a avaliação e reflexão em torno de suas práticas pedagógicas, levando em consideração que cada ser é único e singular dentro de um coletivo como a sala de aula.

Para se pensar a Educação para todos e todas, como direito humano, precisamos levar em consideração uma proposta pedagógica que abarque toda a heterogeneidade da sala de aula, isto requer reflexões sobre a nossa prática, a qual deve ser voltada a flexibilização curricular e diferentes formas de planejar.

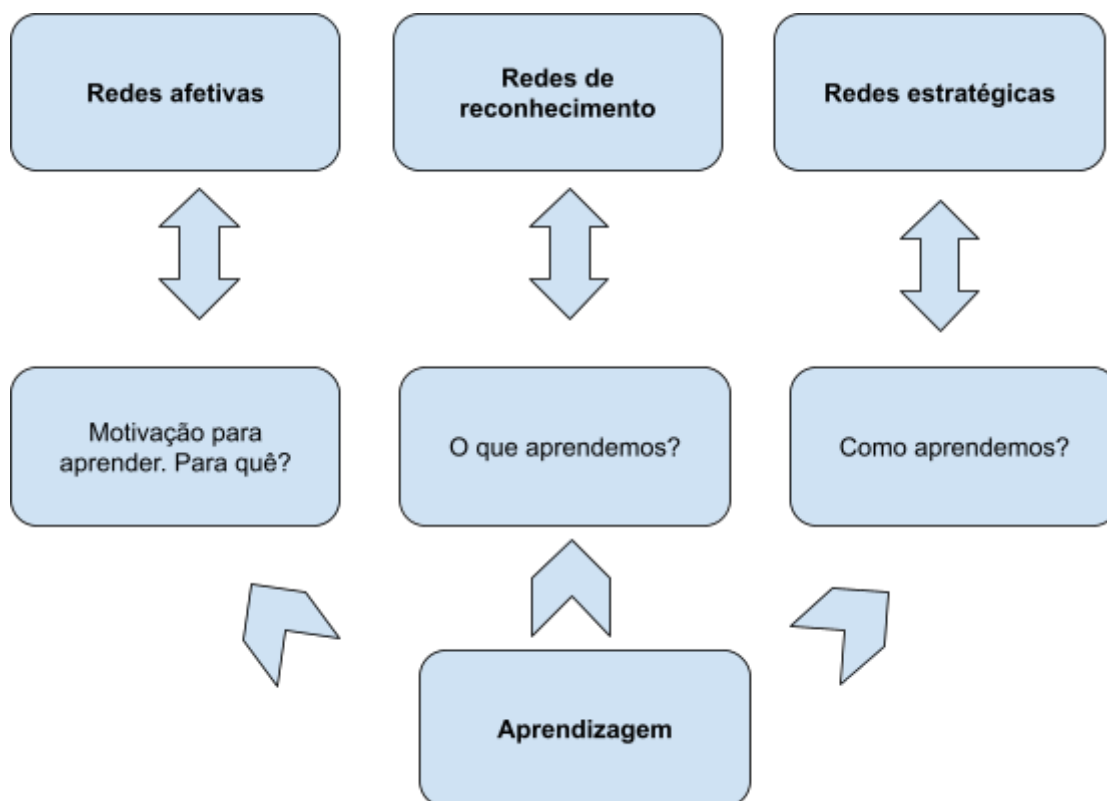
Observamos as dificuldades no trabalho docente quando oportunizamos um plano de aula único para ensinar a turma toda; ficamos frustrados(as) com os fracassos dos(as) estudantes e costumamos responsabilizá-los(as) por esse fracasso, por isso, é preciso que façamos essa reflexão em torno da importância de proporcionar diversas estratégias para a consolidação da aprendizagem de todos e todas. Isto requer repensar o planejamento, uma vez que este deve ser acessível a todos e todas.

3.3.2 Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, o que é?

O DUA se baseia em princípios para promover a presença e a participação de todos e todas os(as) estudantes em sala de aula comum. Parte de estratégias, flexibilização de currículos, métodos e materiais para garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes.

De acordo com a neurociência, “a aprendizagem é um processo multifacetado” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 34), em que se envolvem três redes: afetivas, de reconhecimento e as estratégicas, conforme mostra-se na figura a seguir:

Figura 19: Redes para a aprendizagem, de acordo com o DUA



Fonte: A autora (2022).

Cabe ressaltar que nem sempre as três redes funcionam do mesmo modo em todas as pessoas, pois como cada pessoa é única pode ter mais dificuldade ou afinidade com uma rede; por isso, a importância do currículo flexível. Reconhecer ou recorrer a diferentes formas para abordar um objeto do conhecimento.

O DUA com princípios traz uma proposta inclusiva voltada às diversas formas que o(a) estudante pode utilizar para produzir e expressar seus conhecimentos. Isto se deu por meio de muitos estudos, debates, inquietações e discussões na década de 90, nos Estados Unidos, entre um grupo de pesquisadores, dentre eles se destacam David Rose, Anne Mayer e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (CAST).

O conceito tem origem na área do desenvolvimento arquitetônico, nos anos 80, e “(...) teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis.” (HEREDERO, 2020, p. 734).

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. (HEREDERO, 2020, p. 734-735).

O DUA é um conjunto de estratégias para garantir a acessibilidade de todos e todas os(as) estudantes a todos os direitos baseados na inclusão, definindo objetivos e formas de intervenção, com práticas pedagógicas adequadas a todos os(as) estudantes:

[...] constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos estudantes formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem, e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (NUNES e MADUREIRA, 2015, p. 140).

As autoras expõem que, conforme o CAST (2011), o DUA aborda sobre o processo de ensino-aprendizagem de acordo com alguns conceitos que nos permitem entender como esse processo acontece e de que forma podemos trabalhar com as diferenças.

Na perspectiva de CAST (2011) a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças. (NUNES E MADUREIRA, 2015, p. 134).

Segundo o *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2012), são definidos três princípios do DUA, para um melhor engajamento por parte dos(as)

estudantes, os quais têm impactos diretos ao planejamento. A ilustração a seguir mostra esses princípios, partindo de estudos baseados na neurociência:

Figura 20: Princípios do DUA

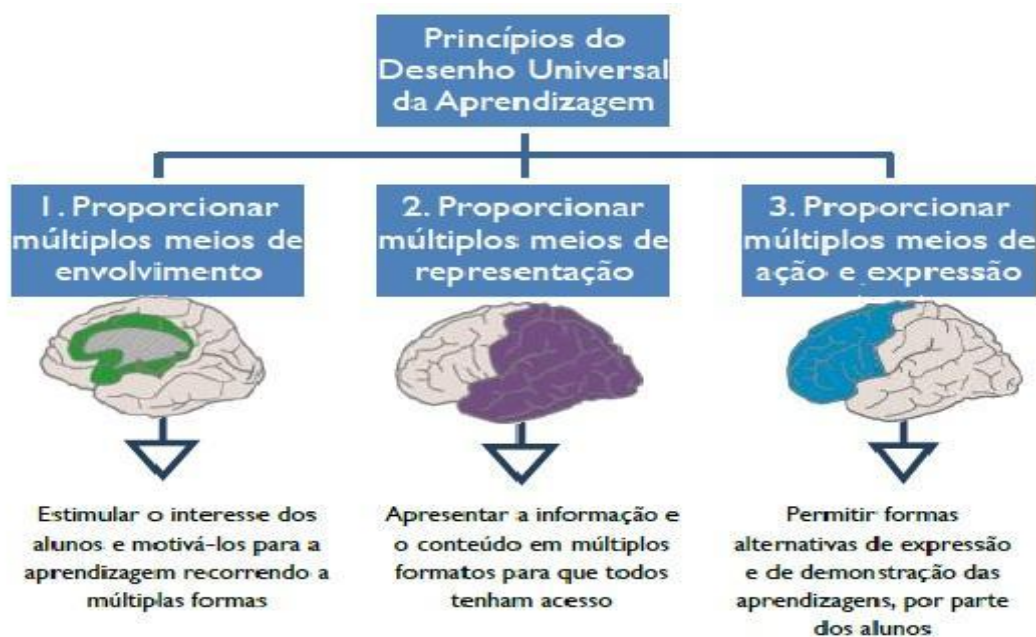


Figura 2. Princípios básicos do DUA (baseado em National Center On Universal Design for Learning, 2014. Consultado a 17 maio de 2015, em http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice)

Fonte: Nunes e Madureira (2015).

O primeiro princípio do DUA aborda sobre o aspecto de que cada estudante apresenta uma preferência ou interesse, então, é preciso pensar formas de atingir a todos e todas os/as estudantes, estimulando o interesse e motivando para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas e recursos para que a aprendizagem seja concebida. No entanto, isso implica um planejamento por parte do professor, com intencionalidades, observando todo o contexto da sala de aula.

Como os(as) estudantes são diferentes na maneira de aprender, precisam ser pensadas as estratégias para que todos(as) tenham o direito de aprendizagem garantido; dessa forma, o segundo princípio tem por finalidade apresentar a informação e o conteúdo de diversas maneiras para o acesso de todos e todas os(as) estudantes.

Como terceiro princípio, é necessário perceber cada estudante na sua individualidade, verificar as aprendizagens a partir de diversas formas de expressão por parte dos(as) estudantes, pensando nos interesses, conhecimentos prévios e subjetividade de cada um.

Os currículos inflexíveis nas escolas também são indicadores de limitação da aprendizagem dos(as) estudantes, pois causam barreiras à aprendizagem e à participação; o DUA oferece uma nova perspectiva de pensar o currículo, que pode favorecer e diminuir tais barreiras; requer do(a) professor(a) e dos segmentos escolares um olhar de análise sobre o currículo e suas limitações e não sobre as limitações dos(as) estudantes.

E como é este currículo, segundo o DUA?

O currículo segundo o DUA é composto por objetivos, métodos, materiais e avaliação; estes quatro componentes se relacionam entre si na construção do conhecimento, proporcionando que o estudante desenvolva estratégias para aprender e como aprender melhor e se sinta motivado a aprender mais.

Os objetivos do currículo baseados no DUA são diferentes do currículo tradicional, eles são embasados com base em diferentes caminhos e estratégias que oferecem a toda a diversidade de estudantes as alternativas para que avancem e dominem os conhecimentos, “estão definidos de modo que se reconheça a diversidade de estudantes e os objetivos fiquem diferenciados pela maneira e pelos meios para alcançá-los.” (SEBASTIÁN, 2020, p. 738). Esses objetivos são pensados para a turma toda, com um planejamento de estratégias e métodos que garantam o acesso de todos e todas os(as) estudantes ao conhecimento, respeitando os diversos ritmos e níveis de aprendizagem existentes em nossa sala de aula comum.

No DUA, os métodos de ensino utilizados precisam ser variados, permitindo a flexibilização e organização dos conteúdos conforme o contexto da turma, onde não cabe a mera reprodução de conteúdo como ação metodológica, eles devem ser ajustados para as diversas potencialidades e formas de aprender, observando evoluções e avanços da turma, “(...) com base no acompanhamento continuado do progresso dos alunos.” (SEBASTIÁN, 2020, p. 738).

Os materiais são as diversas formas de apresentar conteúdos e também como os estudantes expressam seus aprendizados (conhecimentos), a

característica do DUA, quando se trata de materiais, é que estes são variados e flexíveis.

Para a aprendizagem estratégica e a expressão do conhecimento, eles fornecem as ferramentas e os suportes necessários para acessar, analisar, organizar, sintetizar e demonstrar a compreensão de várias maneiras. Em relação ao envolvimento nas aprendizagens, mostram caminhos alternativos para o sucesso, incluindo a escolha do conteúdo apropriado, os níveis variados de apoio e desafios e as opções para promover e manter o interesse e a motivação. (HEREDERO, 2020, p. 739).

O diferencial do DUA sobre materiais é sobre as múltiplas possibilidades de promover os conteúdos, bem como, as diversas formas e caminhos que os(as) estudantes podem contar para concretizar seus conhecimentos com motivação para novas buscas.

A avaliação é um processo, onde são reduzidas ou eliminadas as barreiras à aprendizagem dos(as) estudantes; “o objetivo da avaliação é melhorar o planejamento estratégico e seus resultados, assegurando que sejam suficientemente amplas e articuladas para guiar o ensino de todos os estudantes.” (HEREDERO, 2020, p. 739). Nesse sentido, o estudante é avaliado com foco no objetivo proposto, e não nos meios ou maneiras encontradas para trabalhar e atingir esse objetivo.

O DUA propõe uma flexibilização curricular que auxilia o professor no trabalho com a diversidade da sala de aula, com práticas pedagógicas inclusivas, atendendo as necessidades e peculiaridades, eliminando barreiras à aprendizagem e participação dos(as) estudantes, promovendo o envolvimento e motivação de todos e todas.

Com essa perspectiva, defende-se a importância da realização de um planejamento acessível como proposta para a garantia de aprendizagem de todos e todas os(as) estudantes, utilizando as estratégias para que a aprendizagem seja contemplada e significativa. **Tal aprendizagem, significativa, na perspectiva dialética, é uma das principais questões que sustentam a proposta do planejamento acessível seguindo os princípios orientadores ora apresentados, como meio de consolidar práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras.**

3.3.3 A acessibilidade - do que estamos tratando em termos educacionais?

Acessibilizar é viabilizar o acesso de todos e todas de forma justa e equânime na vida social ou escolar. Conforme Sasaki (2009, p. 2), “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”.

Na escola, a acessibilidade deve ser planejada desde a porta de entrada, no ambiente físico, na flexibilização curricular, nos métodos de ensino, nas estratégias do planejamento da situação para ensinar a todos e todas, bem como nas formas de engajamento, representação, ação e expressão do conhecimento pelos(as) estudantes, ou seja, na dimensão pedagógica e metodológica, como um todo. E, não menos importante, nas atitudes, nas relações pessoais e interpessoais da convivência escolar. Tornar acessível é eliminar barreiras.

Diferente da concepção tradicional, que se preocupa em “como ensinar” a metodologia dialética se detém em “como o aluno aprende” para depois pensar em “como ensinar”, (VASCONCELLOS, 2000, p.36). Diante disso, interligamos os conceitos estudados na pesquisa com a intenção de promover a acessibilidade pedagógica e atitudinal, pois não há como separar uma da outra.

Baseado na neurociência, o DUA apresenta-se com suas três áreas: **afetiva**, que traz o “por quê aprender”, **de reconhecimento**, “o que aprender” e **estratégica**, “como aprender” o que pode ser relacionado com as três grandes dimensões do planejamento, **Mobilização para o conhecimento, Construção do Conhecimento e Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento** em um paralelo com os “três grandes momentos do do método dialético de conhecimento (Síncrise, Análise e Síntese)” (VASCONCELLOS, 2000, p. 46).

Segundo o DUA, a área **afetiva** traz o **engajamento/envolvimento**, motivação para aprender o que pode ser relacionado com a **mobilização** para o conhecimento, segundo a dialética, pois é o momento em que o/a estudante é motivado a aprender, colocado frente a um objeto do conhecimento, esse interesse precisa ser despertado no/na estudante com significação para ele/ela.

A área de **reconhecimento** implica nas formas de apresentar a informação de diferentes maneiras ao/à estudante, conforme seus interesses para aprender, a **representação** aqui associamos com a **construção** do conhecimento pela dialética,

momento em que o/a estudante entra em confronto com o objeto e constrói o conhecimento, esse processo acontece por meio de uma mediação com significado para o/a estudante, essencial para promover a aprendizagem.

Na área **estratégica** se propiciam múltiplos modos de **ação e expressão** do conhecimento pelos/as estudantes, o que relacionamos aqui neste estudo com o momento da elaboração da **síntese** do conhecimento segundo a dialética, momento em que o conhecimento se materializa e esta síntese pode ser considerada levando em conta diversas formas de expressão.

Sasaki (2009) apresenta seis dimensões de acessibilidade:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p. 1)

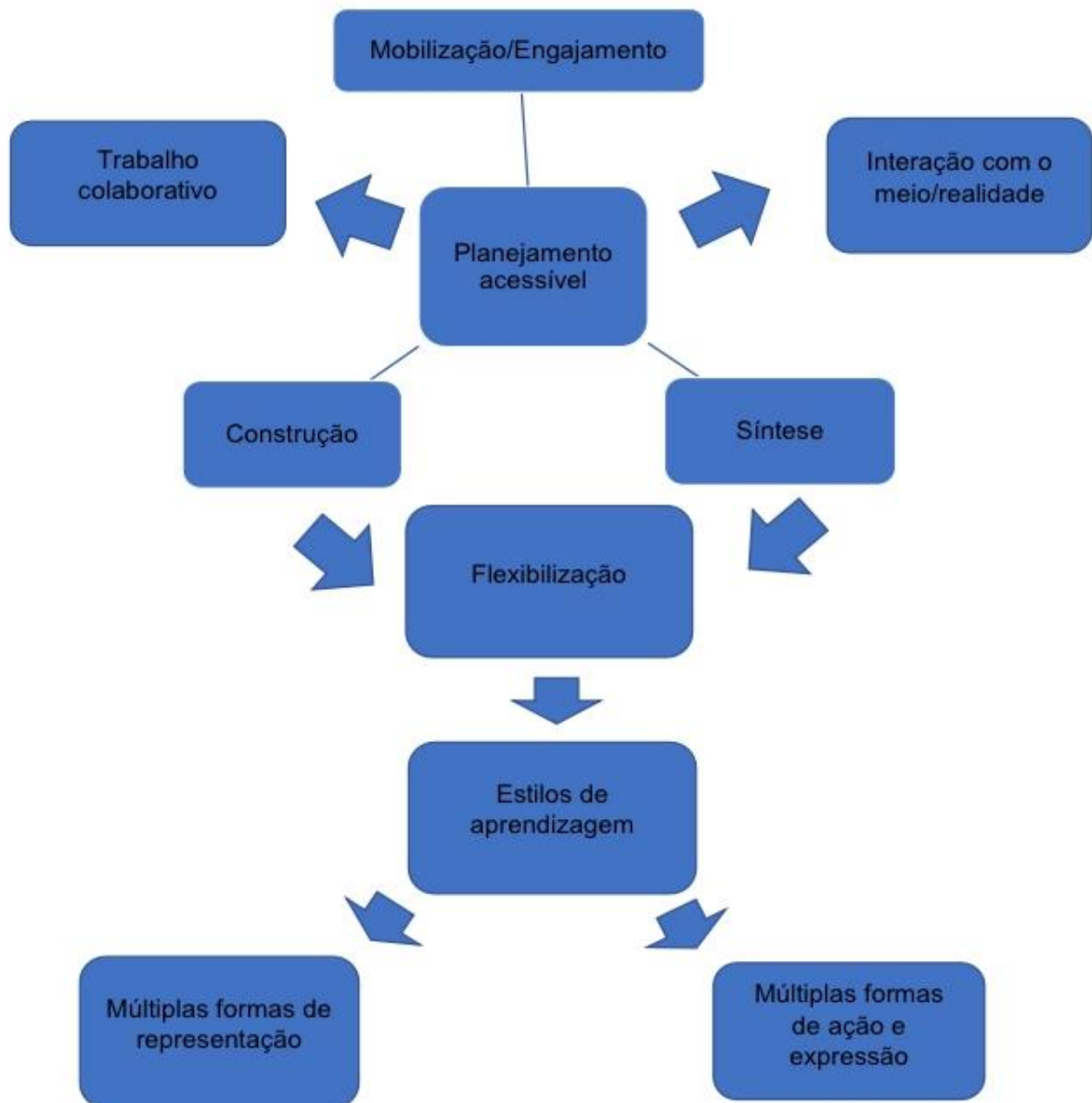
Para a proposta da pesquisa pensamos nas dimensões de acessibilidade metodológica e atitudinal como princípio na elaboração do planejamento acessível para todos e todas, com a intenção de que se eliminem as barreiras ao conhecimento dos diversos aprendizes, independente de qualquer condição ou singularidade.

Na dimensão de acessibilidade metodológica (pedagógica), precisamos levar em conta os diversos estilos de aprendizagem dos/das estudantes, por isso é essencial uma situação de ensino-aprendizagem que valorize os diversos saberes e formas de representação na construção do conhecimento, bem como as múltiplas possibilidades de ação e expressão na elaboração da síntese dos conhecimentos.

Para promover a acessibilidade atitudinal é urgente a mudança de atitudes, comportamentos, preconceitos e estigmas na escola em geral, aqui na pesquisa tratamos e nos detemos na relação professor e estudante, de acordo com a dimensão de acessibilidade atitudinal é necessário que se eliminem barreiras e estereótipos a fim de construir um ambiente motivador, alegre e cooperativo para o/a estudante. “O sujeito só aprende dentro de um vínculo afetivo”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 49)

O esquema que apresenta-se a seguir ilustra os entrelaçados do caminho pelo qual se pensa a fim de elaborar a situação de ensino-aprendizagem.

Figura 21: Síntese dos elementos teórico-conceituais que embasam a construção das “situações de ensino-aprendizagem”



Fonte: A autora (2022).

3.4 3ª Fase: Realização das atividades - construindo e aplicando a proposta de um planejamento acessível

A partir dos elementos anteriormente apresentados, sintetizando, podemos afirmar que o **planejamento acessível** é uma proposta em que se ampliam e flexibilizam as **oportunidades para todos e todas**; este deve ser pensado sem modelo, sem padrão, mas a partir do conhecimento da realidade em que acontecerá a situação de aprendizagem. Com isso se pensa a situação de ensino-aprendizagem, conforme Vasconcellos (1992), baseada no confronto entre a realidade e o objetivo que se quer colocar em confronto com o(a) estudante, mobilizando-o(a) para a construção e elaboração da síntese do conhecimento, momento final de expressão da compreensão, do apreendido.

Quadro 13: 3ª Fase: realização das atividades da pesquisa-ação

Fases	Etapas	Período	Instrumentos/procedimentos
3ª fase: Realização das atividades	Etapa 5	Junho 2022	Aplicação da proposta do planejamento acessível: validação da situação de ensino-aprendizagem

É importante ressaltar que um **planejamento acessível** torna a **situação de ensino-aprendizagem totalmente flexibilizada, em que são valorizadas todas as formas de ação e expressão por parte dos(as) aprendizes.**

3.4.1 Reconhecimento da realidade da turma

Para a elaboração da proposta baseada na MDCCSA e nos princípios do DUA foi realizado o reconhecimento da realidade como forma de promover a interação entre os/as estudantes com o meio/contexto provocando a mobilização/envolvimento com as situações de ensino-aprendizagem, isto é, despertar a motivação sobre os objetos do conhecimento a serem estudados a partir de interesses e afinidades dos/das estudantes. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 56), esse é o primeiro passo “do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem.”

O quadro a seguir mostra o primeiro movimento para a realização da proposta do referido planejamento; ele traz os perfis dos(as) estudantes, suas especificidades e singularidades, trazendo um espelhamento da turma.

Quadro 14: Interação com a realidade/envolvimento

INTERAÇÃO COM A REALIDADE/ENVOLVIMENTO				
3º ano (2 estudantes)		B3 e N3		
5º ano (2 estudantes)		B5 e J5		
Meio Contexto da turma	Nível de aprendizagem atual (segundo Ferreiro e Teberosky)	Singularidades especificidades	Dificuldades	Preferências potencialidades
B 3	Alfabético	As dificuldades vêm desde a Educação Infantil, memória oscilante; Faltas – infrequência.	Escrita; Expressão por meio da oralidade; Atenção e autonomia; Transcrição do quadro branco para o caderno; Noção de espaço no caderno, parágrafos, espaços, linhas... Números (leitura, composição e decomposição).	Em casa: ajudar o pai nos serviços de trator, cavalos, lidas diversas no campo. Na escola: Dramatizações e encenações de histórias; Leitura do livro “O pequeno príncipe”; Atividades práticas com manuseio de diversos materiais; Competições e disputas; Jogos de mesa, individuais ou em duplas; jogos no pátio; Visitas a outros espaços, passeios na cidade; Brincadeiras recreativas diversas; Interação com os/as estudantes do turno da tarde; Arte; Leitura.
N 3	Alfabetizada	Possui dificuldades de relacionamento com colegas na turma; Interage nas atividades com dinamismo;	Expressão por meio da oralidade; Troca (confunde)algumas letras e sons na escrita, (T e D; P e B; f e V) Produção de texto;	Em casa: gosta de caminhar, gosta de fazer artesanatos (bordados); Na escola: Atividades com liderança; Jogos; Arte;

		Espírito de liderança.	Estrutura de texto, escrita, uso de parágrafos.	Atividades práticas com manuseio de diversos materiais; Leitura do livro “O pequeno príncipe”; Visitas a outros lugares, passeios na cidade; Interação com os/as estudantes do turno da tarde; Atividades físicas com competição; Atividades diversas com leitura coletiva.
B 5	5º ano	Possui discernimento, autonomia, facilidade de entendimento nas diversas propostas; Interage com a turma; Demonstra calma na realização das propostas; Domina os diversos objetos do conhecimento; Estuda em casa.	Pequena dificuldade na oralidade, insegurança; Falta de autonomia; Dificuldades ortográficas; Pequena defasagem na escrita; Pontuação de textos produzidos; Cálculos de divisão.	Em casa: faz artesanatos (bordados); gosta de caminhar, explorar o campo, brincar com os gatinhos, ter contato com a natureza; Na escola: Jogos e brincadeiras; Atividades práticas, concreto; Atividades envolvendo leitura; Livro “O pequeno príncipe”; Trabalhos artísticos e manuais; Visitas a outros espaços, passeios na cidade; Interação com os/as estudantes do turno da tarde.
J 5	5º ano	Possui dificuldades de aprendizagem desde a alfabetização; Não gosta de brincadeiras de expressão corporal; Tímido.	Leitura; Escrita breve; Falta de autonomia; Números, ordens, classes, composição e decomposição; Cálculos - quatro operações; Brincadeiras com expressão corporal.	Gosta do lugar onde vive (campanha), do trabalho com o cavalo, ajuda na lida do campo; Na escola: Jogos e brincadeiras de mesa; Atividades práticas, uso do material concreto; Atividades envolvendo leitura; Livro “O pequeno príncipe” Arte, desenhos, pinturas, trabalhos manuais;

				Visitas a outros espaços, passeios na cidade.
Dificuldades e afinidades da turma				
<p>Dificuldades - Fluência na leitura; Oralidade; (autonomia para expor ideias, opiniões, argumentar); escrita.</p> <p>Afinidades - Leitura em comum do livro “O pequeno príncipe” (os/as estudantes relataram ter assistido o filme “O pequeno príncipe”, por isso o interesse comum pela leitura do livro); Passeios; atividades práticas, exploração de materiais concretos, jogos e brincadeiras; competições; interação com os/as estudantes do turno da tarde.</p>				

Fonte: Autora (2022), a partir de NUNES; MADUREIRA (2015) e BRIZOLLA; MACHADO (2021).

3.4.2 As “Situações de ensino-aprendizagem”

A “situação de ensino-aprendizagem” corresponde a um conjunto de elementos para o planejamento, elaborada a partir da investigação dos níveis de aprendizagem e reconhecimento do perfil dos(as) estudantes da turma.

O planejamento foi delineado com intenção de observar e analisar a aprendizagem e evolução dos(as) estudantes, as diversas formas de expressão do conhecimento possíveis, suas potencialidades e possíveis dificuldades/barreiras à elaboração da proposta a partir da metodologia dialética ou MDCCSA e dos princípios do DUA.

A análise da situação de ensino-aprendizagem aconteceu a partir das observações diárias e registros da professora em cada situação de ensino-aprendizagem, o que proporcionou reflexões para as próximas ações a serem realizadas, possibilitando ajustes para a próxima situação de ensino-aprendizagem.

3.4.2.1 Elementos da proposta

Este item corresponde a alguns elementos da proposta que constitui o planejamento aplicado no contexto investigado.

Turmas: 3º ano do ciclo de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental); 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental).

Número de estudantes: 04

Modalidade: Ensino presencial e remoto (híbrido)

Início: Junho/2022 / 2º bimestre do ano letivo

Tempo estimado: 30 dias letivos / 4 semanas / 80 horas/aula

Competências e habilidades, objetos do conhecimento: o delineamento das competências e habilidades a serem desenvolvidas aconteceu conforme a matriz curricular do município com a seleção do que seria estudado no 2º bimestre letivo (2022).

Projeto “Meio ambiente”: tema proposto pela Secretaria de Educação e Cultura do município “(Re)educar para a vida: Repensando, Recusando, Reduzindo, Reutilizando, Reciclando.”

Objetos do conhecimento:

3º ano - Ciências: Usos do solo; Geografia: Produção, circulação e consumo

5º ano - Ciências: Consumo consciente/Reciclagem; Geografia: Diferentes tipos de poluição.

Os objetos do conhecimento foram articulados com as demais áreas do conhecimento, conforme a matriz curricular, mas com atenção ao que foi evidenciado pelo interesse da turma.

3.4.2.2 Elementos constitutivos da situação de ensino-aprendizagem

O planejamento da situação de ensino-aprendizagem foi pensado com base em um “quadro” composto por alguns itens que pensamos ser importantes para contemplar uma aprendizagem significativa para todos e todas. Esse quadro, conforme mostra-se a seguir, foi inspirado em Nunes e Madureira (2015), em que as autoras abordam a proposta do planejamento seguindo os princípios do DUA.

Nos estudos de Brizolla e Machado (2021), o “quadro” foi idealizado pelas pesquisadoras para o trabalho com um planejamento acessível contemplado colaborativamente entre professor/a de sala de aula comum e professor/a de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nessa circunstância as pesquisadoras também se apropriaram dos estudos em torno da MDCCSA.

Conforme Vasconcellos (1992), o(a) estudante aprende construindo em interação com o meio. Estudando os contextos de pesquisa apresentados anteriormente foram observadas e analisadas as relações entre as diretrizes do DUA e a MDCCSA, o que culminou no “quadro” da proposta de “Situação de ensino-aprendizagem, conforme mostra-se a seguir:

Quadro 15: Estrutura geral da situação de ensino-aprendizagem

Situação de ensino-aprendizagem					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
Individual		Em dupla	Em grupos (3º e 5º anos)		Com o auxílio de um familiar
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
Proposta de ensino-aprendizagem (ano/série)					
Objetivo Atitudinal			Valores, relações e comportamentos a serem desenvolvidos.		
Objetivo Conceitual			Objetos do conhecimento a serem trabalhados.		
Objetivo Procedimental			Procedimentos para determinado momento, conforme a necessidade da turma, ou estudante.		
Áreas curriculares		Objetos do conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Área do conhecimento		Conteúdos		Expectativas	

Caminhos da situação de ensino-aprendizagem	
Mobilização/Envolvimento	Situação motivadora para aguçar a curiosidade dos/das estudantes por determinado tema/assunto/objeto do conhecimento.
Construção/Representação	Processo de significação do conhecimento para o/a estudantes, conforme sua especificidade, a fim de representar o conhecimento.
Síntese/Ação e expressão	Sistematização do conhecimento de múltiplas formas, quando o/a estudante concretiza o conhecimento.
Materiais e recursos da situação	
Formas de ação e expressão	Como o/a estudante demonstrou a compreensão? Por meio de escrita, desenho, expressão oral, etc.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Algo que possa surgir no momento da situação, para pensar a próxima situação
Objetivos alcançados:	O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?
Objetivos não alcançados:	O que os/as estudantes não aprenderam?
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Quais dificuldades da turma na situação?
Dificuldades/barreiras individuais	Quais dificuldades individuais na situação?
Estratégias para a próxima situação	O que será pensado para superar as dificuldades individuais? Da turma?

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

3.4.2.3 Proposta aplicada: dez situações de ensino-aprendizagem

Para o ato de planejar, necessitamos ir muito além de pesquisar um objeto do conhecimento e desenvolvê-lo com uma turma. O primeiro passo é antever o meu objetivo, isso requer a dos conhecimentos prévios em cada situação, um objeto do conhecimento é apenas o guia para todo o processo, e não pode jamais nortear o

desenvolvimento do trabalho, pois isso é determinado pelo interesse em comum da turma, ou uma curiosidade individual, ou uma curiosidade despertada.

Conforme os estudos desta pesquisa, planejar exige essencialmente pensar na diversidade a quem contemplar, um planejamento precisa um caminho para atender a todas as diferenças e expectativas em uma situação de ensino-aprendizagem com objetivos, estratégias, reflexões e materiais a fim de buscar a concretização dos direitos de aprendizagem de todos e todas os(as) estudantes.

No planejamento da proposta de situação de ensino-aprendizagem foram delineados objetivos atitudinais para iniciar as reflexões sobre o meio ambiente e nossa relação com o mesmo, em que as propostas tiveram maior intencionalidade de provocar a sensibilização dos(as) estudantes a respeito do tema, buscando a motivação e interesse dos mesmos à realização da proposta, bem como resgatar suas experiências e conhecimentos sobre o tema.

Foram selecionados os objetos do conhecimento que pudessem ser aplicados pensando o tema proposto. No 3º ano em Ciências, Usos do solo e, em Geografia, Produção, circulação e consumo. No 5º ano, em Ciências, Consumo consciente/Reciclagem e, em Geografia, Diferentes tipos de poluição.

Pensando na relevância do tema e interesse dos(as) estudantes, os objetos citados anteriormente foram trabalhados de forma interdisciplinar no coletivo da turma multisseriada, acontecendo um movimento entre a proposta do projeto “Meio ambiente” e a situação de ensino-aprendizagem, a partir dos objetos do conhecimento delineados para o 2º bimestre do ano.

A proposta, a qual tinha a intencionalidade de um planejamento para no mínimo quatro semanas, consistiu em dez situações de ensino-aprendizagem, duas semanas; a aplicação foi interrompida devido a infrequência dos(as) estudantes pois, ao final da colheita, seus pais saem em férias e em viagens e passeios para visitar familiares em outras cidades.

Situação de ensino-aprendizagem 1
Dia: 01/06/2022
Modalidade do trabalho

Presencial		Remoto			
		X			
Individual	Em dupla	Em grupos (3º e 5º anos)		Com o auxílio de um familiar	
X				X	
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X		X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Desenvolver a sensibilidade sobre a natureza e as relações que temos com ela.		
Objetivo Conceitual			Experimentar diferentes formas de expressão artística.		
Objetivo Procedimental					
Áreas curriculares		Objetos do conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Língua Portuguesa		Produções de textos; Formas de composição de gêneros orais.		Expressão em diferentes situações, escrita e oralidade.	
Ciências		Usos do solo.		Entender sobre a relação das pessoas com a natureza.	
Arte		Materialidades		Percepção da fotografia como forma de expressão artística.	
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Caminhada pelo campo observando o que temos ao nosso redor, o campo, o céu, o chão, a água, animais.		
Construção			"Fotografar": Fazer a fotografia do cenário, lugar escolhido. Refletir, pensar, o que chamou tua atenção?		

	Por que escolheu essa paisagem, ambiente, espaço, lugar?
Síntese	Compartilhar a fotografia no grupo da turma escrevendo palavras, frases, texto ou áudio, também podem registrar no caderno de aula.
Materiais e recursos da situação	Celular com câmera, Aplicativo <i>WhatsApp</i> , caderno de aula.
Formas de ação e expressão	Linguagem simples na comunicação professora X estudante e estudante X professora; oralidade (áudio); escrita; imagens.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Se as fotografias foram feitas pelos próprios estudantes ou foram os pais que fizeram a atividade, dúvidas sobre a participação dos/das estudantes na atividade.
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Descrição detalhada do ambiente, lugar escolhido para a fotografia. A expressão do conhecimento em aula presencial e por meio de escrita no caderno (palavras e frases) e por meio da oralidade.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Os/as estudantes não abordaram a compreensão sobre a vida na natureza e da relação que temos com ela.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Conseguir o celular emprestado com os pais; realizar a atividade.
Dificuldades/barreiras individuais	Carência do recurso tecnológico, falta de auxílio por parte da família. N3 e B5 não enviaram as atividades no dia combinado. B3 – enviou a atividade J5 - enviou a atividade.
Estratégias para a próxima situação	Conscientizar a família sobre a importância de que os/as estudantes precisam fazer as atividades remotas com autonomia, mediante orientação/auxílio. Buscar formas de atingir os(as) estudantes que não realizaram a atividade.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 2					
Dia: 02/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
			X		
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X				X	
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Despertar o sentimento de uma relação harmoniosa com a natureza.		
Objetivo Conceitual			Desenvolver diferentes formas de expressão artística, oral e escrita.		
Objetivo Procedimental			X		
Áreas curriculares		Objeto do conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Língua Portuguesa		Produções de textos (escrita compartilhada e autônoma); Formas de composição de gêneros orais		Expressar-se por meio da escrita e oralidade.	
Ciências		Usos do Solo		Refletir sobre o solo na natureza.	
Arte		Materialidades		Observar a fotografia como arte visual.	
Desenvolvimento/ caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Escolher uma das fotografias da aula anterior, a preferida.		

Construção	Observar a terra, solo, chão, percepções. Registrar com desenhos, palavras, frases, texto.
Síntese	Organizar o material produzido; Pensar para o encontro presencial: Conversa sobre a/as fotografia/as; Por que essa escolha? O que chamou atenção? Por que foi importante?
Materiais e recursos da situação	Celular com câmera, Aplicativo <i>WhatsApp</i> , caderno de aula, lápis de cor.
Formas de ação e expressão	Uso da linguagem simples; uso de imagens para leitura; oralidade e escrita.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Falta de participação dos/das estudantes na atividade, os pais não dispõem o celular para ser utilizados pelos/as estudantes.
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Não foi possível avaliar a proposta nesse dia, espera-se que isso se dê no encontro presencial.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Dificuldades na realização das atividades remotas.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Falta de disponibilidade dos pais para o uso do celular para a realização da atividade.
Dificuldades/barreiras individuais	Estudantes não enviaram o retorno da proposta; Falta do recurso tecnológico.
Estratégias para a próxima	Envio de um áudio à família incentivando e explicando sobre a importância da realização das propostas pelos/as estudantes.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 3	
Dia 03/06/2022	
Modalidade do trabalho	
Presencial	Remoto
	X

Individual		Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)		Com o auxílio de um familiar	
X						X	
Áreas de linguagem							
Linguagem oral		Linguagem escrita		Escrita com Imagens		Imagens	
Expressão corporal		Outros					
X		X		X		X	
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)							
Objetivo Atitudinal				Desenvolver a sensibilidade sobre a natureza e as relações que temos com ela.			
Objetivo Conceitual				Interpretar diversos gêneros textuais.			
Objetivo Procedimental				Explorar diferentes recursos de comunicação.			
Áreas curriculares			Objetos de conhecimento		Aprendizagens esperadas		
Língua Portuguesa			Variação linguística; compreensão.		Ouvir gravações, canções, identificando as variações linguísticas; compreender a ideia central de um texto.		
Arte			Materialidades		Experimentar diferentes formas de expressão artísticas, vídeo, música		
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem							
Mobilização				Assistir o Vídeo “Lindo pedacinho do céu” enviado pela professora pelo WhatsApp;			
Construção				Após assistir o vídeo, pensar e responder: O que fala a música? Como é descrito o lugar? Qual é o nome da música? As imagens representam que lugar? O lugar lhe parece familiar (que você costuma ir)? Como você percebeu isso?			
Síntese				Escrever e/ou representar com desenhos o lindo pedacinho do céu descrito no vídeo.			

Materiais e recursos da situação	Celular com internet, Aplicativo <i>WhatsApp</i> , caderno de aula, canetas; lápis de cor.
Formas de ação e expressão	Linguagem simples, áudios, desenhos, escrita criativa, palavras, frases e textos escritos.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Apenas um estudante realizou a proposta.
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	A avaliação desta proposta aconteceu no dia de aula presencial, a atividade foi retomada para que os/as estudantes pudessem realizá-la.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Dificuldades para a realização das atividades remotas.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Falta de disponibilidade dos pais para o uso do celular, a fim de que os/as estudantes realizem suas atividades.
Dificuldades/barreiras individuais	Falta de autonomia dos/das estudantes, carência de recursos tecnológicos.
Estratégias para a próxima	Incentivar as famílias mediante as propostas de ensino remoto; Propor uma atividade na qual os/as estudantes não dependam do recurso tecnológico para o desenvolvimento, ou seja, envio de material impresso quando tiver previsão de chuva.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 4			
Dia 06/06/2022			
Modalidade do trabalho			
Presencial		Remoto	
		X	
Individual	Em dupla	Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar
X			X
Áreas de linguagem			

Language m oral	Language m escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Valorizar o lugar onde vive		
Objetivo Conceitual			Expressar-se por meio de escrita, desenhos e oralidade; Reconhecer a importância do solo, meio ambiente e natureza		
Objetivo Procedimental			Desenvolver as habilidades manuais, recorte, pintura, colagens.		
Áreas curriculares	Objetos de conhecimento		Aprendizagens esperadas		
Língua Portuguesa	Formas de composição de gêneros orais; Produções de textos.		Planejar a escrita e expressão oral, organizar o texto.		
Arte	Materialidades.		Expressar-se por meio de recortes, colagens e desenhos.		
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			“Meu pedacinho do céu” Como é o lugar onde eu vivo? Faça uma descrição desse lugar respondendo: É um lugar tranquilo? Tem barulho? O que se ouve nesse lugar? Tem movimento de pessoas? Tem muitas casas? Tem rua? O que tem no meu pedacinho do céu?		
Construção			Registro por meio de palavras, recortes, desenhos o que você sente quando pensa no lugar onde vive.		
Síntese			No seu “lindo pedacinho do céu”, responda como é a vida nesse lugar? O que você mais gosta de fazer? Você gosta desse lugar? Por quê?		
Materiais e recursos da situação			Caderno de aula, recortes de revistas; canetas; lápis de cor, tesoura.		
Formas de ação e expressão			Linguagem simples; áudios, vídeos; recortes de jornais e revistas; desenhos e escrita.		

Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Um estudante da turma realizou a proposta.
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	A atividade foi retomada na aula presencial para que os/as estudantes tivessem acesso, eles aprenderam que fazem parte de um lugar, ambiente e demonstraram que gostam de viver no lugar em que moram; o que foi salientado pelos/as estudantes sobre a paz existente no campo e as vantagens de viver nele no período da pandemia.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Dificuldades para a realização das atividades remotas.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Falta de comprometimento dos pais para o uso do celular, a fim de que os/as estudantes realizem suas atividades.
Dificuldades/barreiras individuais	Autonomia dos/das estudantes, carência de recursos tecnológicos.
Estratégias para a próxima	Buscar o comprometimento das famílias mediante as propostas de ensino remoto. Realizar explicação detalhada para que a atividade seja realizada pelos/as estudantes por meio de múltiplas formas de expressão.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 5					
Dia 07/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros

X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivos atitudinais			Expor ideias e opiniões respeitando as opiniões dos/das demais colegas.		
Objetivo conceituais			Produzir diferentes gêneros textuais.		
Objetivos procedimentais			Expressar-se por meio da oralidade; Planejar a escrita de textos.		
Áreas curriculares		Objetos do conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Língua Portuguesa		Produções de textos (escrita compartilhada e autônoma); Oralidade.		Construção de cartaz coletivo; Produção de texto escrito, oral ou imagético com autonomia; Descrição de imagens, utilizando a criatividade, uma “história desta fotografia”. Leitura e expressão oral autônoma.	
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Retomada às atividades anteriores realizadas na modalidade de ensino remoto, socialização das atividades; Escolher uma fotografia da atividade “fotografar”.		
Construção			Produção de texto (escrito ou desenho com escrita colaborativa) a partir da atividade “Fotografar”; Revisão, aperfeiçoamento e reescrita dos textos.		
Síntese			Leitura compartilhada dos textos produzidos.		
Materiais e recursos das situações			Caderno de aula e materiais escolares, fotos impressas.		
Formas de ação e expressão			Oralidade; linguagem simples; desenhos e escrita criativa; textos.		
Avaliação da situação de aprendizagem					
Dúvidas/questões					

Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Observou-se o interesse em aperfeiçoar o texto escrito, com atenção às estruturas textuais, fazendo a reescrita do texto com as devidas revisões; também foi detectado na proposta o engajamento da turma.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Falta de autonomia na construção de ideias e opiniões por meio de observação de imagens.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Insegurança, dificuldade de expor opinião por meio da oralidade.
Dificuldades/barreiras individuais	B3 – Autonomia. N3 – Autonomia; insegurança; B5 – Insegurança; J5 – Oralidade; Escrita.
Estratégias para a próxima	Promover atividades que estimulem a criatividade, imaginação.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 6					
Dia 08/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Expor ideias e opiniões respeitando as opiniões dos/das demais colegas.		

Objetivos conceituais		Expressar-se por meio da oralidade. Medir e comparar comprimentos utilizando medidas adequadas.
Objetivos procedimentais		Ler com autonomia. Utilizar a régua e fita métrica para medir comprimentos.
Áreas curriculares	Objetos do conhecimento	Aprendizagens esperadas
Língua Portuguesa	Leitura autônoma e oralidade.	Ler e expressar-se com autonomia.
Arte	Materialidades	Expressar-se por meio do desenho.
Matemática	Grandezas e medidas de comprimento.	Escolher a unidade de medida de comprimento adequada. Estimar, medir, comparar medidas usando unidades de medida não convencionais e convencionais.
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem		
Mobilização		Introdução à leitura do livro “O pequeno príncipe”; Conversa sobre a história; O lugar; O tamanho do planeta; Personagens; Contexto.
Construção		Representação do planeta do pequeno príncipe por meio de desenhos; Construção de murais: “a vida no campo: o nosso lugar” e “o planeta do pequeno príncipe”, com os desenhos feitos pelos/as estudantes; Exploração dos planetas representados por desenhos; Explorar e escolher instrumentos adequados para medir comprimentos (convencionais e não convencionais)
Síntese		Socialização dos desenhos entre os colegas explicando oralmente como “eu” imagino o planeta do pequeno príncipe. Exposição do mural “A vida no campo: nosso lugar”.

Materiais e recursos da situação	Livro “O pequeno príncipe”; folhas de ofício; lápis de cor; canetas; papel jornal; imagens impressas.
Formas de ação e expressão	Oralidade; Linguagem simples; desenhos.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	Leitura como única forma de expressão.
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Observou-se o interesse dos/das estudantes pela história, participação e interação, com mediação da professora.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Dificuldade para formular e expressar ideias.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Falta de autonomia, insegurança.
Dificuldades/barreiras individuais	N3 – insegurança para expor ideia ou expressar-se por meio de desenho. B5 – não demonstrou dificuldades J5 – pequena insegurança ao expressar-se por meio da oralidade.
Estratégias para a próxima	Propor atividade com diversas ideias da turma.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 7					
Dia 09/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros

X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Expor ideias e opiniões respeitando as opiniões dos/das demais colegas.		
Objetivos conceituais			Expressar-se por meio da oralidade.		
Objetivos procedimentais			Ler com autonomia.		
Áreas curriculares		Objetos de conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Língua Portuguesa		Leitura autônoma		Ler textos com autonomia	
Ciências		Usos do Solo		Reconhecer o solo e suas características.	
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Continuação da leitura deleite “O pequeno príncipe”; Resgate dos conhecimentos prévios dos/das estudantes sobre o assunto que será estudado, solo”.		
Construção			Questionamentos no grupo: “O que é solo? Vocês acham que no planeta do pequeno príncipe tem solo? Por quê?” “O que vocês sabem sobre o solo?” “O que é solo?” Solo é o mesmo que?” “Quais as curiosidades que tenho?” “O que eu gostaria de saber/fazer, ações?”		
Síntese			Construção de um esquema no quadro branco sobre os conhecimentos prévios, curiosidades e dúvidas; Reprodução do esquema no caderno.		
Materiais e recursos da situação			Livro, “O pequeno príncipe”; quadro branco; canetas; caderno de aula.		
Formas de ação e expressão			Oralidade; Linguagem simples; escrita.		
Avaliação da situação de aprendizagem					
Dúvidas/questões					

Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Observou-se a participação e engajamento dos/das estudantes.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Os/as estudantes apresentaram dificuldade para expressar ideias e opiniões.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Pequena falta de autonomia.
Dificuldades/barreiras individuais	Dificuldade para expor ideias, todos e todas os/as estudantes.
Estratégias para a próxima	Propor situações para uma conversa descontraída, a fim de desenvolver a autonomia dos/das estudantes.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 8					
Dia 10/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Expor ideias e opiniões respeitando as opiniões dos/das demais colegas.		
Objetivos conceituais			Expressar-se por meio da oralidade e escrita Explorar diversos materiais.		
Objetivos procedimentais			Pesquisar no dicionário.		

Áreas curriculares	Objetos do conhecimento	Aprendizagens esperadas
Língua Portuguesa	Leitura autônoma	Ler textos com autonomia
Ciências	Usos do Solo - tipos	Reconhecer o solo e suas características.
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem		
Mobilização	Continuação da leitura deleite “O pequeno príncipe; Caminhada: observando o solo.	
Construção	Coleta de diversos tipos de solo, no entorno da escola, campo, estrada, mangueira do vizinho. Observação dos solos e análise. Onde encontramos mais plantas? Onde tem mais umidade (é mais molhado)? Experimento: permeabilidade do solo. Pesquisa no dicionário: o que é permeabilidade?	
Síntese	Relatório do experimento. Conhecendo o solo húmífero (húmido).	
Materiais e recursos da situação	Fracos, filtros de papel, caderno, lápis, dicionário.	
Formas de ação e expressão	Observação; Oralidade; Linguagem simples; escrita.	
Avaliação da situação de aprendizagem		
Dúvidas/questões		
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Observou-se a participação e engajamento dos/das estudantes.	
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Pesquisar no dicionário (Os/as estudantes estão aprendendo a pesquisar no dicionário).	
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Dificuldades para fazer pesquisa, buscar informações; chegar a conclusões.	
Dificuldades/barreiras individuais	Produção do relatório escrito.	
Estratégias para a próxima	Propor situações de buscas em pesquisa usando a ordem alfabética; buscar outras formas de produção de relatório (desenho).	

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 9					
Dia 13/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros
X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Expor ideias e opiniões respeitando as opiniões dos/das demais colegas.		
Objetivos conceituais			Expressar-se por meio da oralidade. Explorar diversos materiais.		
Objetivos procedimentais			Utilizar fita métrica e palmo.		
Áreas curriculares	Objetos de conhecimento		Aprendizagens esperadas		
Língua Portuguesa	Leitura autônoma		Ler textos com autonomia		
Ciências	Consumo consciente/reciclagem		Criar soluções para o descarte adequado de materiais no cotidiano.		
Matemática	Medidas		Realizar medidas, perímetro, altura, largura, profundidade (calcular).		
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Vídeo: Lixo no lugar certo.		
Construção			Leitura e exploração em slides, Lixo orgânico, compostagem. Confecção de “manual de compostagem”, como fazer?		

Síntese	Construindo a composteira na escola, escolhendo o lugar, medindo e calculando.
Materiais e recursos da situação	PowerPoint; Vídeo; Folhas, canetas, lápis, fita métrica.
Formas de ação e expressão	Oralidade; Linguagem simples; Atividade prática.
Avaliação da situação de aprendizagem	
Dúvidas/questões	
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?	Observou-se a participação e engajamento dos/das estudantes, demonstrando interesse e relatando atitudes corretas em relação ao cotidiano para cuidar do meio ambiente.
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?	Os/as estudantes que ainda não escrevem, apresentam dificuldade para expor opiniões de outras maneiras.
Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Dificuldade de produção criativa; Falta de concentração na atividade explicativa do PowerPoint.
Dificuldades/barreiras individuais	Dificuldade de produção escrita.
Estratégias para a próxima	Propor situações diversas para elaboração, expressão e síntese do conhecimento.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

Situação de ensino-aprendizagem 10					
Dia 14/06/2022					
Modalidade do trabalho					
Presencial			Remoto		
X					
Individual	Em dupla		Em grupos (3º e 5º anos)	Com o auxílio de um familiar	
X			X		
Áreas de linguagem					
Linguagem oral	Linguagem escrita	Escrita com Imagens	Imagens	Expressão corporal	Outros

X	X	X	X		X
Proposta de ensino-aprendizagem (3º e 5º ano)					
Objetivo Atitudinal			Expor ideias e opiniões respeitando as ideias dos demais colegas.		
Objetivos conceituais			Ler com autonomia. Resolver situações do cotidiano.		
Objetivos procedimentais			Desenvolver a habilidade de recorte e colagem.		
Áreas curriculares		Objetos do conhecimento		Aprendizagens esperadas	
Língua Portuguesa		Leitura autônoma		Ler textos com autonomia	
Ciências		Produção, circulação e consumo.		Criar soluções para o descarte adequado de materiais no cotidiano.	
Caminhos da situação de ensino-aprendizagem					
Mobilização			Conversa sobre ideias para o descarte do lixo da escola.		
Construção			Organização de lixeiras para separação do lixo: lixo orgânico para a composteira, lixo seco para descarte. Apresentação das lixeiras e conversa com as professoras, colegas e funcionárias da escola sobre a importância do engajamento de todos e todas.		
Síntese			Produção do relato escrito, oral ou com imagens e palavras.		
Materiais e recursos da situação			Lixeira, impressão colorida, tesoura.		
Formas de ação e expressão			Oralidade; linguagem simples; Atividade prática.		
Avaliação da situação de aprendizagem					
Dúvidas/questões					
Objetivos alcançados: O que os/as estudantes aprenderam? Como expressaram seus conhecimentos?			Observou-se a participação e engajamento dos/das estudantes, bem como a conscientização sobre o tema abordado.		
Objetivos não alcançados: O que os/as estudantes não aprenderam?					

Dificuldades/barreiras enfrentadas pela turma	Dificuldade de produção criativa, outras formas de expressão.
Dificuldades/barreiras individuais	Pequena dificuldade de produção escrita.
Estratégias para a próxima	Propor situações diversas para engajamento, ação e expressão do conhecimento.

Fonte: Autora (2022), a partir de Nunes; Madureira (2015); Brizolla; Machado (2021).

3.5 4ª Fase: Avaliação dos resultados obtidos: análise da proposta aplicada

Finalmente, chega-se à etapa final com a análise da proposta aplicada.

Quadro 16: Avaliação dos resultados obtidos

Fases	Etapas	Período	Instrumentos/procedimentos
4ª fase: Avaliação dos resultados obtidos	Etapa 6	Julho/Novembro 2022	Análise dos resultados da pesquisa: Retomada de estudos sobre a proposta e dados coletados. Observação das potencialidades do planejamento acessível para uma prática inclusiva. Identificação das barreiras possíveis em relação à aplicação do planejamento acessível.
	Etapa 7	Dez. 2022 Jan. 2023	Análise final dos dados coletados.

Fonte: Autora (2022)

3.5.1 Sobre os desafios na realidade da escola do campo

Após a realização de 10 situações de ensino-aprendizagem, intercalando aulas remotas e presenciais, o contexto da nossa turma foi transformado. Ao término da colheita de arroz e soja, principal atividade econômica do nosso município, os pais entram em férias e, mesmo não sendo período de recesso escolar, saem em viagens e passeios, visitas a familiares e amigos que só acontecem nesse período, pois em durante o resto do ano dedicam-se exclusivamente ao trabalho da lavoura, com isto os/as estudantes ficam vários dias sem frequentar as aulas.

Esse também é o período em que muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo mudam de emprego e vão para outras granjas. O município é grande em extensão territorial, os/as estudantes precisam ser transferidos para outras escolas com outra rota de transporte escolar.

Com esta realidade imposta pelo contexto apresentado a proposta da situação de aprendizagem foi interrompida, pois apenas um estudante que reside com sua família em uma pequena propriedade há mais ou menos 20 quilômetros da localidade escolar, continuou frequentando as aulas.

Sabendo que após esse período de férias, uma nova realidade se apresenta, com outros e outras estudantes que se matriculam para os estudos até o ano seguinte, respeitando o ciclo sazonal entre preparo do solo, plantação e colheita. O que nos leva a refletir, pois essa realidade faz parte da maioria das escolas do campo do nosso município, temos um calendário escolar que deve ser seguido conforme as escolas da cidade, com pequenas diferenças, flexibilidade. Talvez o ideal seria repensar um calendário escolar do e para o campo, a fim de suprir as necessidades de todos e todas os/as estudantes.

3.5.2 Sobre o planejamento acessível

A proposta de planejamento aplicada totalizou duas semanas de aula, entre ensino remoto e presencial, conforme o tempo e suas mudanças climáticas.

Por meio coleta de dados e informações, em que aconteceu a investigação da realidade, traçou-se os perfis dos(as) estudantes da turma, a escolha dos objetos do conhecimentos a serem trabalhados na situação de ensino-aprendizagem, neste caso podendo haver adequações e flexibilidade, conforme o interesse dos(as) estudantes, foram planejadas as situações de ensino-aprendizagem.

Como sabemos, as aulas nesse contexto contemplam o ensino remoto e presencial, conforme o tempo meteorológico, portanto, é preciso propor durante a modalidade remota, atividades que sejam acessíveis às(aos) estudantes em uma realização autônoma das mesmas, foram pensadas atividades de sensibilização para o conhecimento, buscando nos(as) estudantes uma motivação carregada de curiosidade sobre o que estavam pensando ou realizando em cada situação.

Retomando também sobre a proposta aplicada, o planejamento se baseou em um projeto sobre o meio ambiente proposto pela Secretaria de Educação do município “(Re)educar para a vida: Repensando, Recusando, Reduzindo, Reutilizando, Reciclando.”

O projeto teve início com aulas remotas, por consequência das chuvas. As primeiras propostas lançadas aos(as) estudantes tiveram como objetivo sensibilizar os(as) estudantes sobre a natureza e a relação que temos com ela em nossa vida.

A **situação de ensino-aprendizagem 1** foi lançada no grupo do *whatsApp*, em que os(as) estudantes fariam uma “caminhada pelo campo observando o que temos ao nosso redor, o campo, o céu, o chão, a água, animais”. Após essa observação atenta fazer uma fotografia e compartilhar no grupo da turma, contando o porquê da escolha, escolhendo a melhor forma para contar, no caso, por meio de áudio, vídeo ou escrita. Os retornos da situação aconteceram por meio de áudio e na aula presencial em que os(as) estudantes se expressaram por meio da oralidade, isso aconteceu na **situação 5**, que veremos mais adiante.

A **situação de ensino-aprendizagem 2**, também com a intenção de mobilizar para o conhecimento sobre o objeto do conhecimento pensado, foi observar na(s) fotografia(s) enviadas na **situação 1**, “a terra, ou chão, ou espaço”, e registrar com desenhos, áudios (oralidade) ou por meio de um texto. Nesse dia não houve devolutiva da proposta pois os(as) estudantes não possuem celular e utilizam o recurso dos pais para realizarem as propostas. Portanto, não houve engajamento para a realização da mesma por parte dos familiares dos(as) estudantes.

Com a intencionalidade de continuar a sensibilização para o conhecimento, a **situação de ensino-aprendizagem 3** se baseou em um vídeo enviado pelo *WhatsApp*, para que os(as) estudantes assistissem fazendo relações (síncrese) entre o que assistiram e o lugar em que vivem, com alguns questionamentos: “As imagens representam que lugar? O lugar lhe parece familiar (você costuma ir)? Como você percebeu isso?”

Nesse dia houve o retorno da proposta de um estudante por meio de áudio, por isso essa situação foi retomada no dia da aula presencial. A seguir apresenta-se a transcrição do áudio do estudante J5. “O vídeo é um desenho que tem uma fazenda de leite, na campanha. Tem galinha, fruta, umas maçã na árvore... e a vaca

sacudiu a árvore... a mulher pegou as maçã. Tem abelha, porco, pato... E os bichos dançam. O ar é puro, o campo é verde, tudo é colorido. É isso!” (Estudante J5)

Na devoluta de J5 percebemos sua familiaridade com o espaço, ele inferiu que no lugar o “*o ar é puro*”. Isso pode ser constatado pelo seu conhecimento sobre o campo, o estudante fez a relação com o lugar em que ele mora.

A **situação de ensino-aprendizagem 4** tratou sobre o lugar em que os(as) estudantes vivem, evidenciando descrever o lugar por meio de múltiplas formas, escrita, recortes, ilustrações, áudios, vídeos, etc.

O retorno dessa atividade com as reflexões dos(as) estudantes se deu no dia de aula presencial, 07 de junho de 2022, **situação de ensino-aprendizagem 5**, em que foi realizada uma retomada das quatro propostas de ensino remoto.

Os(as) estudantes priorizam a escrita como forma de manifestar suas opiniões, nessa proposta apenas um estudante se expressou por meio da oralidade na aula presencial para apresentar as escolhas para as fotografias, observou-se que cada estudante em sua singularidade expressou uma relação com a natureza, trazendo situações simples do cotidiano e da vida no campo. Alguns gostam de estar em contato com a natureza, outros preferem espaços dentro das suas casas.

Na situação de ensino-aprendizagem de forma presencial, os(as) estudantes observaram e exploraram todas as fotografias que haviam enviado. Cada estudante comentou sobre sua escolha, questionando os(as) demais. Após esse momento montaram um cartaz nomeado por eles, “A vida no campo, o nosso lugar”. Durante a tarefa de confecção do cartaz/mural, conforme mostrado na figura 22 a seguir, os(as) estudantes continuaram a conversa sobre as escolhas fotográficas: “*Essa aqui foi meu irmão que tirou, mas eu mandei pra professora porque gosto muito dela*”, “*aqui é a aguada lá de casa*”, “*essa é a soca da lavoura onde o pai do Bé trabalha*” “*quem tirou uma foto do chão? Olha aqui... risadas*” (Estudante, J5), e assim foram selecionando e construindo o trabalho coletivo.

Figura 22: Cartaz elaborado pelos(as) estudantes



Fonte: Autora (2022).

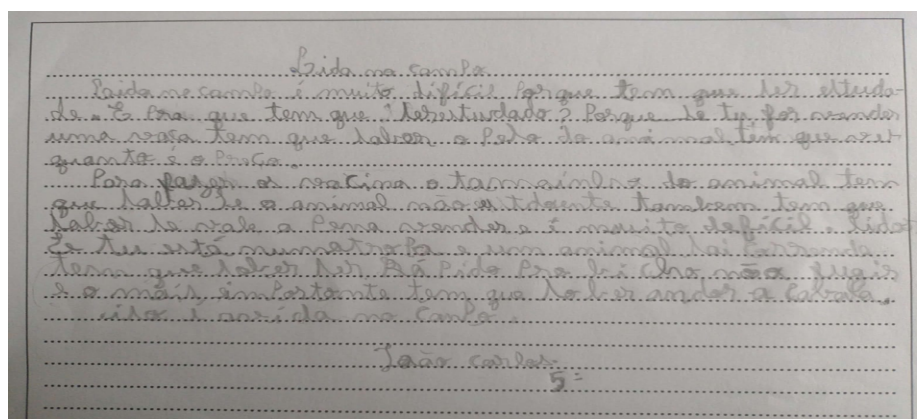
Após a conversa sobre as fotografias, os(as) estudantes foram orientados a escolherem uma fotografia para uma produção de texto, contando o porquê daquela escolha, ou o que a foto representava, ou descrever a imagem ou contar uma história, de forma livre poderiam utilizar a escrita, vídeo, ou oralidade para a produção. O estudante J5, um apaixonado pelos cavalos, optou por produzir texto escrito, conforme mostram as figuras 18 e 19 a seguir, nessa situação J5 demonstrou autonomia para a realização da atividade, B3, N3 e B5 optaram por contar oralmente sobre suas escolhas para a turma.

Figura 23: Trabalho do estudante J5



Fonte: Autora (2022).

Figura 24: Produção do texto do estudante J5, a partir da imagem escolhida



Fonte: Autora (2022).

J5 explica em seu texto como é uma “lida no campo”, um trabalho do cotidiano das pessoas que trabalham no campo e cuidam da pecuária, ele traz em seu texto que “é *preciso ser estudado*”, dando a entender que o estudo é importante para saber a dosagem de remédio para um animal em uma vacina, saber sobre os preços dos animais e qual a melhor época para a venda; por fim ele ressalta que mais importante que esse conhecimento que se aprende na escola, é o de “saber andar a cavalo”.

Podemos inferir, aqui, sobre a motivação de J5 para escrever sobre um assunto que ele conhece e faz parte de sua realidade, o estudante que demonstrava insegurança na produção escrita, abordou sobre o seu contexto de forma precisa e coerente, trazendo questões de cultura, identidade, sem esquecer da importância do conhecimento em qualquer situação e realidade.

A síntese do conhecimento sobre o “lindo pedacinho do céu”, a partir do vídeo enviado por *WhatsApp*, aconteceu em aula presencial, os(as) estudantes descreveram a tranquilidade da vida no campo como característica na maior parte das respostas, o contato com os animais e o trabalho nesse lugar, B3 enviou um vídeos trabalhando em máquinas agrícolas (trator e retroescavadeira) com seu pai (B3 dirigia as máquinas no vídeo), N3 contou sobre as caminhadas e brincadeiras no campo, disse que às vezes acha chato morar no campo, B5 contou sobre seus bordados que a mãe ensina, e ela faz para vender, por isso gosta do trabalho, mas o que mais gosta é brincar com seus gatinhos, J5 falou sobre os cavalos e tropeadas com seu irmão.

Após os diversos relatos sobre o tema “Meu lindo pedacinho do céu”, voltamos ao vídeo com a música para retomar o que foi proposto e socializar os conhecimentos: O que fala a música? Como é descrito o lugar? Qual é o nome da música? As imagens representam que lugar? O lugar lhe parece familiar (você costuma frequentar)? Como você percebeu isso?

Os(as) estudantes explicaram por meio da oralidade sobre a semelhança do vídeo com o lugar em que vivem, com a natureza, os animais que têm no campo, nas casas das pessoas e as atividades rotineiras do campo.

No momento final da situação foi feita a síntese reflexiva da aula, em que os/as estudantes expressaram por meio da oralidade sobre a proposta: “O que eu aprendi hoje? Como eu aprendi? O que eu gostaria de aprender ainda? O que eu não entendi?”

Os(as) estudantes explicaram que gostam das aulas mais práticas, conforme mostra-se nas falas registradas a seguir:

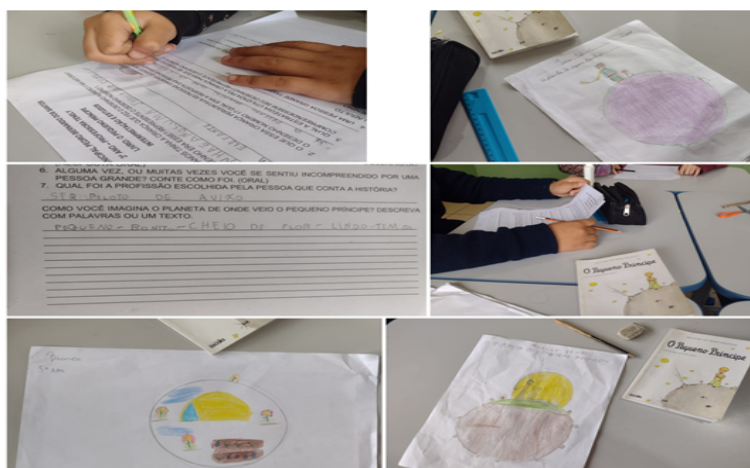
“De pensar sobre as coisas, eu gosto de copiar também, mas hoje a aula foi bem boa” (Estudante B5)

“Eu aprendi sobre o trabalho em grupo, a gente aprende com os outros, eu não gosto de copiar, mas gosto de escrever, gostei de escrever o texto olhando a foto aquela, eu não gostava de escrever de novo, agora eu sei que é pra corrigir o que fiz mal” (Estudante J5) No trecho “eu não gostava de escrever de novo” o estudante se refere à reescrita do texto, momento da produção em que eles(as) observam o primeiro texto e pontuam o que precisa melhorar com o auxílio da professora e colegas.

Na **situação de ensino-aprendizagem 6** foi dada a introdução à leitura do livro “O pequeno príncipe”, uma leitura coletiva apresentada pela professora e os(as) estudantes do 5º ano. Após esse momento, aconteceu uma conversa sobre as impressões de leitura, com alguns questionamentos norteadores, em que os/as estudantes trouxeram as reflexões sobre o “planeta do pequeno príncipe”, como ele é, tamanho, o que tem nele, como eu imagino esse planeta... como eu mediria esse planeta? ...como podemos medir o nosso planeta? o planeta do pequeno príncipe é como o nosso?

Após essas interações foram entregues folhas de papel em branco para que os estudantes desenhassem o planeta do pequeno príncipe a partir de suas percepções. Também foi proposta uma interpretação a partir do trecho do texto lido, conforme mostrado na figura a seguir:

Figura 25: Interação do grupo

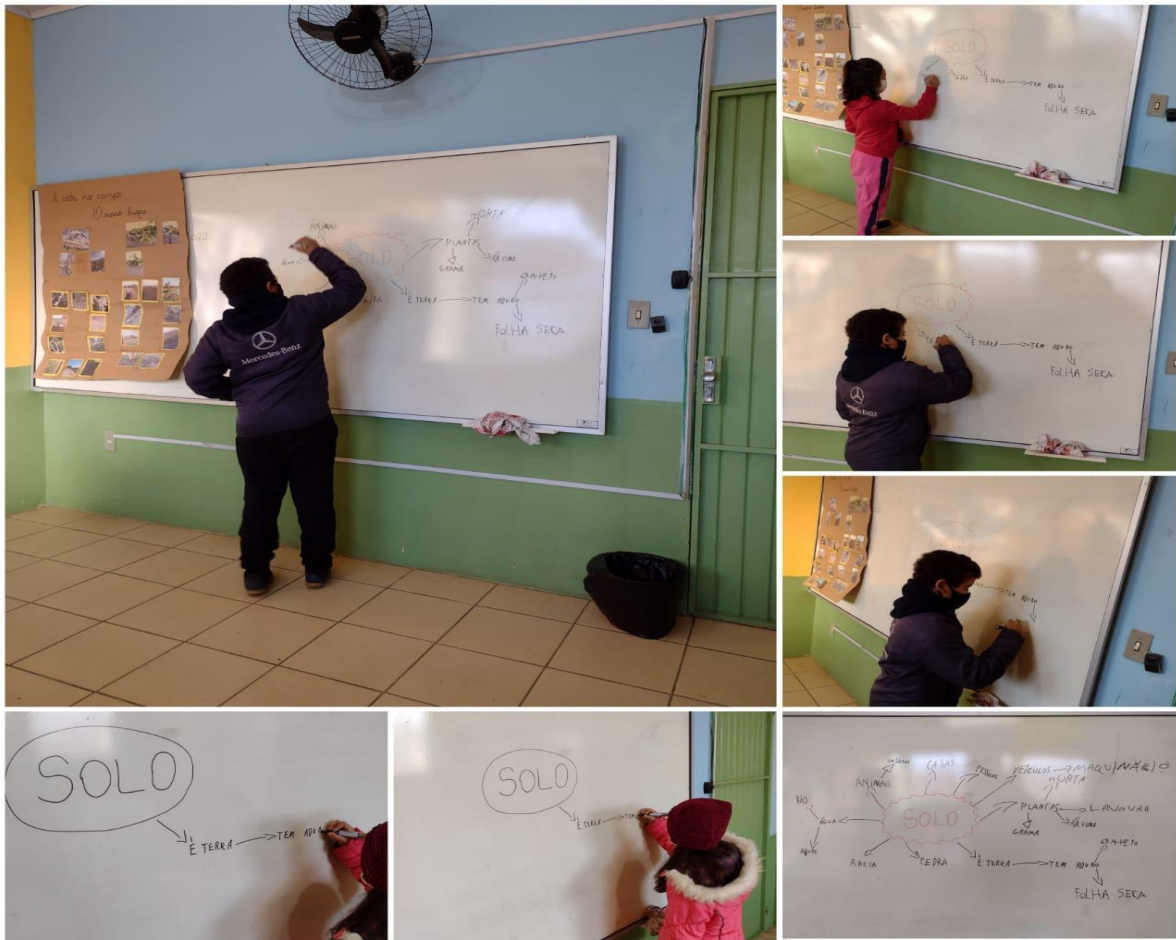


Fonte: A autora, 2022.

A **situação de ensino-aprendizagem 7** teve início com a leitura deleite do livro "O pequeno príncipe", como atividade mobilizadora, apresentada pela estudante J5. Após esse momento na construção do conhecimento o/as estudantes criaram um mapa conceitual no quadro branco por todos e todas os/as estudantes a fim de resgatar os conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado, "Solo". Começando pelo questionamento, comparando nosso planeta com o planeta do pequeno príncipe. "O que é solo? Vocês acham que no planeta do pequeno príncipe tem solo? Por quê?" entre outros questionamentos.

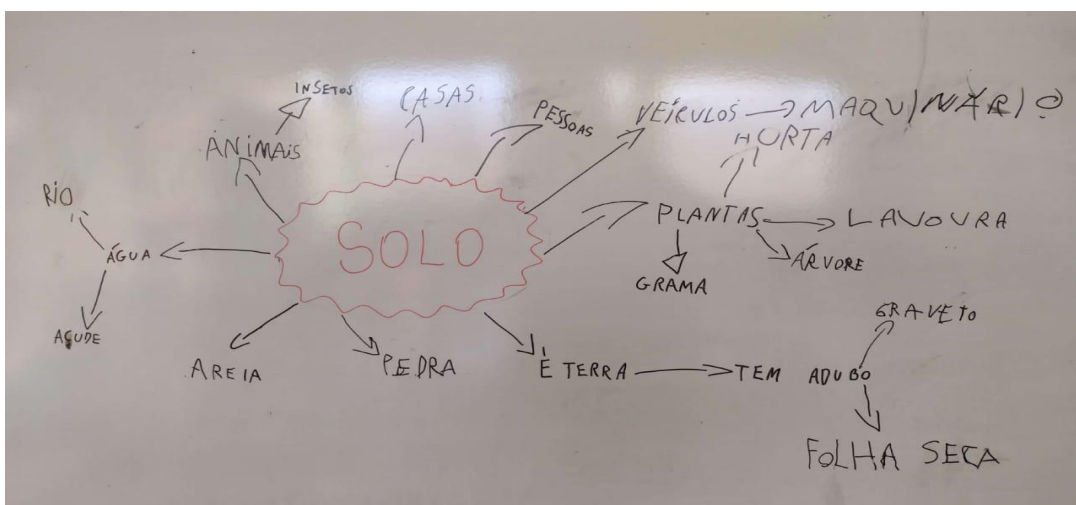
Os(as) estudantes responderam que acreditam que tem solo no planeta do pequeno príncipe porque "*onde ele iria pisar?*" (N3); "*se tem planta, tem terra*" (J5); "*sim, claro... tem até carneirinho*"(B3)

Figura 26: Construção de esquema



Fonte: Autora (2022).

Figura 27: Esquema dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes



Fonte: Autora (2022).

Os(as) estudantes realizaram inferências sobre o assunto a ser estudado (síncrise do conhecimento), relacionando com todos os recursos naturais, trazendo o que foi estudado no início do ano sobre a água (março - Dia da Água), e sua importância para a vida no planeta Terra, fazendo relações de que um recurso natural precisa do outro para que tenha vida. *“No planeta do Pequeno Príncipe tem solo, porque tem roseira e o baobá, e isso só pode nascer na terra”*. (Estudante N3).

A **situação de ensino-aprendizagem 8** aconteceu em uma manhã fria e ensolarada em que saímos a campo, conforme mostrado na figura a seguir, para observar os solos nos arredores da escola, já que na situação anterior surgiu o assunto de que no solo tem “pedra, adubo, areia, saibro”. Então, aproveitei esse momento para trabalhar a permeabilidade do solo.

Figura 28: Coleta de amostras de solo



Fonte: Autora (2022).

Durante a caminhada era pedido que os(as) estudantes observassem tudo ao redor, onde tem mais plantas, em lugares de pedras, observem, vejam onde é mais úmido (molhado).

No retorno à sala de aula, foi feito o experimento sobre a permeabilidade do solo em que os(as) estudantes utilizaram filtros de café e garrafas pet para observar a presença da água no solo, conforme mostrado na figura 29. Neste momento da atividade, surgiu uma dúvida sobre a palavra “permeabilidade”; com isto, os(as) estudantes recorreram ao dicionário para descobrir do que se tratava, isso facilitou a compreensão sobre o experimento, ao observarem qual solo é permeável, impermeável, chegaram à conclusão de que por ser impermeável tem alguns lugares na estrada que não secam em dias nublados, “o saibro (solo argiloso) é impermeável”. (Estudante J5)

Figura 29: Experimento



Fonte: Autora (2022).

A **situação de ensino-aprendizagem 9** aconteceu sobre os problemas que observamos na aula anterior, o lixo, jogado na estrada, no entorno da escola pelos moradores das redondezas. Por meio de um vídeo “Lixo no lugar certo”, tratando sobre o lixo e contaminação do solo. Também foram abordadas estratégias e possíveis soluções para o descarte do lixo nos lugares corretos. A imagem da figura

30 foi mostrada para a turma e foi feito o questionamento se eles sabiam de onde se tratava.

Figura 30: Lixeira próxima à escola



Fonte: Autora (2022), a partir de B5.

A **situação de ensino-aprendizagem 10** culminou na execução de proposta para o descarte adequado do lixo orgânico, pensando em divulgar na comunidade. A partir da observação atenta dos(as) estudantes, além de uma conversa com as funcionárias da escola, chegaram à conclusão de que os cachorros e gatos espalham o lixo procurando por restos de comida; isso se dá devido ao cheiro dos materiais orgânicos que atraem os animais que rasgam sacolas resultando nos resíduos acumulado pelo chão, que rapidamente se espalham pela ação dos ventos.

A ideia foi a criação de uma composteira na escola, assim produzindo adubo para as plantas, na busca de amenizar pelo menos o problema da lixeira da frente da escola. Contamos com a ajuda de um funcionário que estava trabalhando em uma obra na escola, para fazer um buraco no chão, juntamente com ele, observaram a medida do espaço a ser construída a composteira, com o instrumento trena, onde aprenderam sobre o uso desse instrumento. Também foi construída uma caixa sem fundo (armação) para colocar no buraco, assim ficou mais fácil para manusear os materiais orgânicos e cobrir a composteira.

Os(as) estudantes conversaram com a merendeira e explicaram as ideias, entregando uma lixeira identificada para o armazenamento dos materiais orgânicos, os quais seriam coletados e armazenados na composteira em todos os dias de aula.

Observou-se o engajamento e empenho da turma na tentativa de resolver o problema do lixo na escola visto que um dos estudantes chegou em casa e convidou a família para também utilizar o método da composteira, o que culminou em um trabalho com sua família também.

Mesmo sabendo que pode não se tratar de um método novo e que essa atividade é realizada em diversos contextos escolares, percebi que a proposta trouxe o engajamento da turma na busca da solução do problema, também se sabe que é preciso algum tempo para conscientizar as pessoas sobre o descarte do lixo de forma adequada, pois algumas pessoas da escola foram contra o descarte do material na composteira pela possibilidade de atrair insetos e animais nocivos à saúde. Sabemos que essa conscientização não acontece de uma hora para outra, mas observei que a turma deu um passo à frente para começar a resolver um problema comum da escola com uma proposta comum que pode ser considerada inovadora para o contexto apresentado.

Essa proposta trouxe uma reflexão em torno dos problemas reais em que os(as) estudantes ao se depararem com uma situação prática buscam soluções. É esse o real compromisso da escola na proposta de uma educação para todos e todas, pois observou-se a motivação da turma na resolução de um problema de forma prática que transformou a realidade das famílias dos(as) estudantes, o estudante J5 convidou a mãe para fazer a composteira em sua casa, outros pais contaram sobre preocupações dos(as) estudantes que geraram discussões na família sobre o consumo e a produção de lixo, reciclagem e reaproveitamento de materiais.

Figura 31: Composteira e descarte do material orgânico



Fonte: Autora (2022).

3.4.3 Sobre a metodologia dialética e o DUA na construção do conhecimento

Conforme as teorias e estudos realizados nesta pesquisa podemos perceber que a proposta partindo dos princípios do DUA, vinculados à metodologia dialética trazem a perspectiva de um caminho na proposição de uma educação para todos e todas, que trata a diferença da sala de aula como algo positivo e que pensa a aprendizagem a partir da justiça social, pois contempla a todos e todas nas suas diversas singularidades.

Embora tenhamos trazido para reflexões um pequeno período em que foram aplicadas as práticas no contexto analisado e reconhecido, podemos perceber sobre as formas de apropriação do conhecimento pelos(as) estudantes, suas singularidades e especificidades, bem como seus conhecimentos a partir do meio em que vivem. Isto é essencial para que o conhecimento se concretize e não fique na mera memorização do conteúdo, como costumamos vivenciar em nossas práticas.

Os(as) estudantes expressaram-se de diversas formas, em um trabalho de construção coletiva e colaborativa, em que cada um e cada uma auxiliava o(a) outro(a) na superação de dificuldades.

A cada situação presencial, era realizado um momento de síntese e reflexão para pensar e conversar sobre o que tinham aprendido no dia, com os

questionamentos: “O que eu aprendi hoje? Como eu aprendi? O que eu gostaria de aprender ainda? O que eu não entendi?”

Esse momento era realizado ao final das situações presenciais, em que discutiam por meio da oralidade sobre cada questão apresentada pela professora. Os(as) estudantes evidenciaram nas sínteses e reflexões de forma positiva as aulas com propostas práticas, “*sem tanto texto*”, “*não cansa*”, “*eu prefiro assim*”, “*eu entendo melhor*”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Planejamento acessível na perspectiva da Educação para todos e todas” teve a intenção de evidenciar as práticas pedagógicas baseadas em uma proposta inclusivo-inovadora, com intuito de buscar formas significativas para aprimorar a prática docente. Revisitando os objetivos geral e específicos evidenciados nesta pesquisa, após percorridas as fases propostas, chegamos a inferências pela análise a partir dos grandes eixos de investigação. Podemos evidenciar o planejamento acessível na perspectiva dialética e dos princípios do DUA como potencializador e favorecedor da aprendizagem, levando em consideração a diversidade existente na sala de aula, oferecendo sempre novas possibilidades para todos e todas os(as) estudantes, sem pesar e/ou medir o que eles e elas sabem ou não.

A realização desta pesquisa trouxe possibilidades para pensar as mudanças necessárias ao trabalho docente, um trabalho que, na maioria das vezes, não contempla a aprendizagem de todos e todas os(as) estudantes. É preciso considerar a sala de aula comum é múltipla, em que cada estudante tem sua peculiaridade, singularidade, precisamos de um olhar inclusivo a todos e todas, sem discriminação e preconceito.

O planejamento acessível evidenciado pelos caminhos percorridos difere do modo de pensar práticas da pesquisadora anteriores a este estudo, pois mesmo buscando a mudança no modo de planejar as “situações de ensino-aprendizagem”, muitas vezes nos detemos em práticas baseadas na reprodução de conteúdo, mesmo que trouxesse a reflexão sobre o “Porquê” de aprender algo, a maior preocupação docente ainda é a transposição de conteúdos para os cadernos, priorizando uma única forma de expressão do conhecimento, a escrita, sem considerar a individualidade de cada um(a), com o “Como aprender”, e sem refletir sobre a real aprendizagem em cada situação.

Contudo, nós, professores e professoras precisamos promover a mudança, planejar prevendo a eliminação de barreiras promovendo alternativas pedagógicas e atitudinais acessíveis para a construção do conhecimento pelo(a) estudante. Podemos perceber que um planejamento único para todos e todas, sem ponto de

partida, que não considera os diversos níveis e estilos de aprendizagem não apresenta um ponto de chegada com êxito, que é a construção real do conhecimento baseado no meio/mundo/realidade que cada sujeito aprendiz vive.

A pesquisa evidencia a busca de práticas pedagógicas que se desapeguem dos currículos fechados e inflexíveis, métodos e conteúdos impregnados na cultura escolar hegemônica. É preciso conhecer o(a) estudante, valorizar seus conhecimentos prévios e expectativas, construir o caminho, caminhar ao seu lado.

Sabemos que ainda há muito o que mudar na escola que temos hoje, a mudança no currículo é essencial, precisamos buscar a justiça curricular, isto é, que tenha como base o(a) estudante, seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades e desejos, sem uma estrutura curricular seriada e excludente a qual vivenciamos, é preciso pensar o currículo que respeite os diversos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, um currículo justo não deixa ninguém à margem do processo.

Quando entendemos a função social do currículo, ou, que o currículo cumpre uma importante função social, passamos a desenvolver uma prática social pedagógica, a qual se manifesta em dois momentos indissociáveis: 1. Um momento do ordenamento sistêmico, formal, da própria construção do texto e da escolha dos conteúdos; e 2. Um momento subjetivo, da vivência, da escola em movimento, com todos os seus atores. Nessa perspectiva, não é possível um currículo prescrito, precisa ser contra hegemônico. Por isso, ao estar socialmente ancorado, o conhecimento é referenciado nas diferentes práticas sociais de nosso tempo e, dentre outras coisas, visa à qualidade e à relevância da educação.

Acreditamos na educação na perspectiva inclusivo-inovadora que propõe o direito de aprendizagem de todos e todas as pessoas na escola comum; percebendo na trajetória docente que os perfis de estudantes mudam a cada realidade, a cada tempo/ano letivo, em cada espaço, a escola do ano passado não será a mesma neste ano. Guris e gurias vêm para a escola com diversas expectativas, vivências e experiências, argumentos querendo expressar, explorar, enriquecer ou mudar, ter outras ideias, conhecer. Isso é dialético, confronto de ideias, divergência e diferença, o que nos faz múltiplos como seres humanos.

Se faz necessário continuar a caminhada, ter propósitos, ter metas, ter sonhos para alcançar, “esperançar” sempre.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 70352/2010
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; LUIS, Rozilda da Silva. As contribuições de Ferreiro e Teberosky na alfabetização do Brasil. **XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**, Curitiba - PR, 2017. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25075_12327.pdf. Acesso em 15 jun. 2021.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: do que estamos falando? In:** Revista Educação Especial, 2005.
- CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos Santos; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José. **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniproa, 2021. **Center for Applied Special Technology [CAST]**. (2012). Disponível em <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Acesso em 15 jun. 2021.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liberlivro Editora, 2007.
- FONSECA, Dagoberto José. Diversidade Cultural e educação. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GANDIN, Danilo. **A prática de planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2002.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- LIMA-RODRIGUES, Luiza. **Inovação pedagógica: caminhos para uma educação para todos e para cada um**. Diversa - Plataforma licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes. São Paulo, 2018. Disponível em:

<https://diversa.org.br/artigos/inovacao-pedagogica-caminhos-para-uma-educacao-para-todos-e-para-cada-um/> Acesso em: 20 jan. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. BNCC PARA QUE(M)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. **Anais... XII ANPEd - SUL. Eixo Temático 09 – Currículo**, 2018. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/169-TEXTO_PROP_OSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 ago. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: **Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Invest. Práticas, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mai. 2021.

OLIVEIRA, Simone Luzia de. **Experiência de práticas pedagógicas na inclusão escolar no Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7846188 Acesso em: 29 maio 2021.

RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Mediação, 2006.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 41-60. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19 jan. 2021.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva: lidar com as diferenças para combater as desigualdades**. III Congresso Internacional da Educação da Unoeste, 2022.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oL9Mfwrc5U0> Acesso em: 15 de jul. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, 2009.

SEBASTIÁN, Eladio Heredero. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2020, v. 26, n. 4, p. 733-768. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. 18 Dez 2020. Acesso em 29 mai. 2021.

SILVA, Luciane Grecilo da. **As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 1999.

SOFIATO, Cássia G.; ANGELUCCI, Carla B. **Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues**. Educação e Pesquisa [online], 2017, v. 43, n. 1., p. 283-295. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. **A escrita de diários na formação docente**. Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 1 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100009>. 19 Jul 2012. Acesso em: 05 jun. 2021.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/>. Acesso em 05 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por>. Acesso em 05 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030 no Brasil**. 2015. Disponível em : <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil> Acesso em 05 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: A atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.