

Design Pedagógico e Educação Inclusiva: caminhos para práticas de ensino equitativas

*Pedagogical Design and Inclusive Education:
pathways toward equitable teaching practices*

*Diseño Pedagógico y Educación Inclusiva:
camino hacia prácticas docentes equitativas*

Elizabete Cristina Costa-Renders 

Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul - SP, Brasil.

elizabete.renders@online.uscs.edu.br

Recebido em 23 de setembro de 2025

Aprovado em 01 de dezembro de 2025

Publicado em 21 de dezembro de 2025

RESUMO

A educação inclusiva tem sido reconhecida como um compromisso imprescindível para os sistemas educacionais na educação do século 21. No entanto, relatórios recentes de agências multilaterais revelam a preocupante falta de confiança de professores e professoras em sua capacidade de ministrar aulas de forma inclusiva. Entre os diversos fatores que contribuem para a autopercepção docente negativa, destaca-se a fragilidade dos dispositivos didáticos quanto às condições de acessibilidade e usabilidade por todos os estudantes. Deste modo, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como questão central o desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo foi promover a reflexão das professoras participantes sobre o aspecto inclusivo da sua prática de ensino a partir dos princípios do desenho universal para aprendizagem (DUA) e da metáfora da Pedagogia das Estações. Metodologicamente, tal movimento requereu combinar elementos da pesquisa narrativa com a pesquisa de desenvolvimento nos termos do *Design Based Research*. Os resultados apontam para a intersecção entre o *design* pedagógico e a consolidação de práticas de ensino inclusivas. Por um lado, há um consenso de que, se não há tempo suficiente para planejar, torna-se difícil desenvolver novas práticas no sentido da consolidação da educação inclusiva nas unidades escolares. Por outro lado, a formação em serviço, atrelada às proposições técnico-pedagógicas dela decorrentes, sinaliza a relevância do *design* pedagógico para a efetivação do ensino equitativo. O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Processo N. 403986/2025-7.

Palavras-chave: *Design* pedagógico; Educação inclusiva; Formação de professores.

ABSTRACT

Inclusive education has been recognized as an essential commitment for educational systems in the context of 21st-century schooling. However, recent reports from multilateral agencies reveal a concerning lack of confidence among teachers regarding their ability to deliver inclusive instruction. Among the various factors contributing to this negative self-perception, the fragility of didactic resources stands out, particularly in terms of accessibility and usability for all students. This paper presents the findings of a study centered on teacher professional development from the perspective of inclusive education. The aim was to foster reflective practice among participating teachers concerning the inclusive dimension of their teaching, based on the principles of Universal Design for Learning (UDL) and the metaphor of the Pedagogy of the Seasons. Methodologically, this process required the integration of narrative inquiry with development research, following the principles of Design-Based Research. The results highlight the intersection between pedagogical design and the consolidation of inclusive teaching practices. On one hand, there is consensus that insufficient time for planning hinders the implementation of new practices aimed at strengthening inclusive education within school settings. On the other hand, in-service training, along with the resulting technical-pedagogical proposals, underscores the relevance of pedagogical design in achieving equitable teaching. This study was supported by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), Brazil, under Grant No. 403986/2025-7.

Keywords: Pedagogical design; Inclusive education; Teacher training.

RESUMEN

La educación inclusiva ha sido reconocida como un compromiso imprescindible para los sistemas educativos en el contexto del siglo XXI. Sin embargo, informes recientes de organismos multilaterales revelan una preocupante falta de confianza por parte de docentes en su capacidad para impartir clases de manera inclusiva. Entre los diversos factores que contribuyen a esta autopercepción negativa, destaca la fragilidad de los dispositivos didácticos en cuanto a las condiciones de accesibilidad y usabilidad para todos los estudiantes. En este sentido, el presente texto expone los resultados de una investigación cuya cuestión central fue el desarrollo profesional docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. El objetivo consistió en promover la reflexión de las profesoras participantes sobre el carácter inclusivo de su práctica pedagógica, a partir de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de la metáfora de la Pedagogía de las Estaciones. Desde el punto de vista metodológico, este proceso requirió la combinación de elementos de la investigación narrativa con la investigación de desarrollo, en los términos del enfoque *Design Based Research*. Los resultados señalan una intersección entre el diseño pedagógico y la consolidación de prácticas educativas inclusivas. Por un lado, existe consenso en que, ante la falta de tiempo suficiente para planificar, resulta difícil implementar nuevas prácticas que consoliden la educación inclusiva en las unidades escolares. Por otro lado, la formación en servicio, vinculada a las propuestas técnico-pedagógicas que de ella se derivan, evidencia la relevancia del diseño pedagógico para la efectivización de una enseñanza equitativa. Este estudio fue financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Brasil, bajo la subvención N.º 403986/2025-7.

Palabras clave: Diseño pedagógico; Educación inclusiva; Formación de docentes.

Introdução

Concomitante com o trabalho na escola especial, iniciei minha carreira como professora no ensino público regular, me deparando com o meu grande medo, o “desafio que me assombrava” ... rsrs... a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular! (Relato A, Carta 5, Frosch, 2022)¹

A epígrafe que abre esta introdução, junto com outras expressões ainda comuns nas escolas — como “aluno de inclusão”, “a inclusão está se tornando um problema” ou “nunca me ensinaram a lidar com esses alunos” — mostra como muitas vezes se tem uma visão limitada sobre o que realmente significa educação inclusiva. Desde o começo dos anos 2000, especialistas em educação vêm alertando sobre a necessidade de superar o preconceito, a discriminação e a exclusão nas escolas. Eles apontam que tratar a educação inclusiva como se fosse, apenas, educação especial é um erro, pois isso reforça uma visão baseada no modelo médico da deficiência, que foca nas limitações dos estudantes e no processo de normalização nas instituições educacionais..

Pilar Arnaiz Sánchez (2005) provoca-nos ao entendimento dos sentidos da educação inclusiva. Segundo ela (Sánchez, 2005, p. 7-8), importa superar o entendimento da educação inclusiva como “uma inovação na educação especial” e a compreensão das “dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno”. Para a autora, a “filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais” (Sánchez, 2005, p. 11).

As diferentes concepções e equívocos sobre o que seja educação inclusiva e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem – ao lado da autopercepção negativa dos professores/as sobre sua capacidade de ensinar de maneira inclusiva (Unesco, 2020) - nos remetem à demanda por pesquisas formativas que visem ao desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva. Inclusive, esta questão tem sido identificada como um desafio em pesquisas para além do contexto brasileiro, conforme Woodcock et al. (2022).

No caso do grupo de pesquisa ACESSI², optou-se por metodologias compostas por elementos da pesquisa narrativa - com enfoque nos relatos das experiências educativas

de professores e professoras (Lima et al., 2015) - e da pesquisa de desenvolvimento - nos termos do *Design Based Research* (Matta et al., 2014). Entendemos que estas metodologias promovem processos formativos relevantes para o desenvolvimento profissional da docência. Deste modo, neste artigo, apresentamos parte dos resultados de nossas investigações que trabalham com o *design* pedagógico, subsidiadas pelo desenho universal para aprendizagem (CAST, 2024³), pois temos em perspectiva o necessário rompimento das monoculturas do tempo/espaço/saber por meio dos múltiplos modos de ensinar e aprender na escola.

Este texto nos remete aos estudos no âmbito do projeto de pesquisa Prática de ensino inclusiva: caminhos para uma abordagem curricular acessível nas escolas, desenvolvido entre os anos de 2022 e 2025⁴ no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de São Caetano (PPGE/USCS). Tal projeto tem nucleado investigações articuladas à linha de pesquisa Formação Docente e Profissionalidade.

O referencial teórico que pauta estes estudos sustenta-se em quatro pilares: a revisão epistemológica proposta pela racionalidade cosmopolita (fundada na sociologia das ausências e emergências), a educação inclusiva (envolvendo a perspectiva intercultural e a educação especial na perspectiva inclusiva), a acessibilidade em suas múltiplas dimensões (física, comunicacional, curricular, etc.) e o *design* pedagógico (pautado em dispositivos didáticos inclusivos, como o desenho universal para aprendizagem e a pedagogia das estações). As seções deste artigo discorrerão, portanto, sobre estas concepções em interlocução com os relatos das professoras participantes da referida pesquisa.

Metodologicamente, iniciamos com a escuta de professoras atuantes em escolas públicas na região do ABCD paulista, por meio de questionário de sondagem e escrita de cartas pedagógicas sobre as suas experiências educativas. Na sequência, as cartas foram lidas e tematizadas em rodas de conversa, com a participação das autoras e das pesquisadoras. Tais momentos dialógicos demandaram a proposição de protótipos de objetos de aprendizagem, os quais foram coletivamente construídos por meios de ciclos iterativos (Matta et al, 2014). Considerando todo o processo investigativo, entre 2022 e 2025, recebemos 30 cartas pedagógicas e projetamos 06 produtos educacionais a partir

da sua tematização. Neste artigo, compartilhamos trechos das cartas recebidas entre 2022 e 2023.

Em meio ao processo investigativo, notamos que as experiências educativas narradas demandavam a proposição de soluções para os problemas pedagógicos levantados. Em particular, perguntava-se pelos meios para superar as barreiras vivenciadas em sala de aula. Deste modo, optamos por combinar a pesquisa narrativa (que possibilitou a compreensão situacional) com a pesquisa de desenvolvimento (que deu suporte ao *design* pedagógico). Isto oportunizou um processo investigativo formativo por meio da prototipação de objetos de aprendizagem, nos termos de Braga (2014).

As opções metodológicas do grupo de pesquisa ACESSI justificam-se, portanto, pela primazia de percursos investigativos que oportunizem a formação em serviço de professores e professoras, reconhecendo que o desenvolvimento profissional docente se faz de modo contínuo, desde a formação inicial até a reflexão sobre os cotidianos do fazer pedagógico no chão da escola. Tal como Nóvoa (2019), acreditamos que o desenvolvimento da docência “não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.” (2019, p.11). Esta perspectiva vem ao encontro da afirmação de uma das professoras participantes desta pesquisa. “*Há momentos em que esta reflexão ocorre na prática, [...] acredito que a formação do professor é processual, hoje ao fazer esta carta percebo o quanto mudei, o quanto evolui se comparado ao início da carreira.*” (Relato B, Carta 1, Frosch, 2022).

Importa, ainda, destacar que, metodologicamente, os princípios do DUA tem qualificado os processos investigativos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ACESSI, ao oferecerem os critérios de acessibilidade curricular considerados em cada etapa das investigações. As diretrizes do DUA (CAST, 2024), que demandam a projeção dos múltiplos meios de apresentação, de ação/expressão e de autoenvolvimento na abordagem curricular, foi nossa referência para a elaboração de um Inventário DUA (Costa-Renders et al., 2021) que acompanhou a realização dos ciclos iterativos da pesquisa de desenvolvimento. Ou seja, este inventário tem nos oferecido respaldo nos processos de análise, avaliação e validação dos objetos de aprendizagem (ciclos iterativos do DBR), juntamente com as professoras participantes da pesquisa.

Os ciclos iterativos possibilitaram a prototipação de alguns objetos de aprendizagem, dentre os quais destacamos: a Oficina Estações de Aprendizagem (Silva, 2022), o Ebook interativo Ensino Inclusivo e agora? (Nunes, 2023) e o Caderno Didático DUA nas Aulas de Matemática (Basílio, 2024). Este último resultou da interface entre o DUA e a Pedagogia das Estações – o que será retomado na última seção deste artigo.

Feitas estas considerações sobre o nosso referencial teórico metodológico, organizamos a sequência deste texto em três seções temáticas. Primeiro, consideramos a educação inclusiva nos termos de seus princípios fundamentais e das narrativas docentes. Segundo, destacamos os fundamentos do *Design* Pedagógico equitativo que respeita a variabilidade dos/nos aprendizes e dos espaços/tempos do aprender na escola. Terceiro, compartilhamos o *Design* Pedagógico proposto pela Pedagogia das Estações

A educação inclusiva: princípios fundamentais e narrativas docentes sobre sua prática

A educação inclusiva exige uma mudança de paradigma no ensino, entendendo a diferença como uma condição humana e como um valor pedagógico propulsor de oportunidades de aprendizagem na escola. No fazer pedagógico, isto deve se dar por meio do reconhecimento e respeito aos ritmos e processos singulares do aprender, desde o planejamento de ensino até a implementação dos processos de ensino aprendizagem que primam pela acessibilidade e equiparação de oportunidades em todo o percurso de estudos. Portanto, a educação inclusiva demanda um *design* pedagógico com ela coerente.

Avançamos muito quando vencemos a barreira do acesso às escolas, criando vagas e garantindo o direito à matrícula de todos nos sistemas de ensino. Avançamos ainda mais quando reconhecemos que todos os/as aprendizes são singulares e traçam caminhos diferentes no processo de escolarização. No entanto, ainda, precisamos efetivar a educação equitativa rumo à escola para todos.

Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino a parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da

convivência, do reconhecimento e do valor as diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós. (Mantoan, 2015, p.16).

Se considerarmos que há uma ética que subjaz a educação inclusiva, ela está sustentada no reconhecimento de que todos somos iguais pelo princípio da dignidade humana. Mas também todos somos diferentes e estamos em construção contínua. Como seres inacabados que somos (Freire, 2022), diferimos sempre. Portanto, não há como naturalizar e legitimar a hierarquização dos sujeitos a partir da diferença de alguns. Importa, sim, trabalharmos para a equiparação de oportunidades educacionais para todas pessoas. Os relatos de experiência registrados nas cartas pedagógicas, sinalizam essa necessidade.

Realmente acho que é um passo importantíssimo o acolhimento que a escola promove (ou deveria promover) a todos, mas ainda é muito nublado o que de fato se faz, o que de fato é necessário para promover o real avanço dessas crianças dentro da escola. Sair do só “socializar”, respeitando as características dos indivíduos fazendo com que de fato produzam conhecimento, cultura, que sejam independentes. (Relato C, Carta 5, Frosch, 2022).

É preciso superar as relações de subalternidade entre pessoas e saberes nos sistemas escolares, reconhecendo a educação como um direito humano e um bem comum. Nas palavras de uma professora participante da pesquisa, educação inclusiva é *“uma atitude, não importa o quanto tenhamos ou não de estrutura, o trabalho só se efetivará se de fato o professor acreditar que todos os alunos possuem direito de estar e de aprender”* (Relato D, Carta 1, Nunes, 2022) na escola. Ou seja, ela ressalta a importância da acessibilidade atitudinal.

A problematização das relações de subalternização é uma das propostas de Santos (2008) ao defender a racionalidade cosmopolita, a qual está fundada em três procedimentos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. O autor busca pensar os termos das dicotomias hierárquicas fora das articulações e relações de poder que os unem, possibilitando movimentos como: a transformação de ausências em presenças (sociologia das ausências), o reconhecimento da incompletude de todos os saberes (trabalho de tradução) e a emergência de saberes diferentemente sábios (sociologia das emergências) na sociedade.

Tomando como referência a sociologia das ausências (Santos, 2008), percebemos que existem vários modos de produção de não-existência também nas escolas, em

particular, por meio das monoculturas do rigor do saber, do tempo linear e da naturalização e hierarquização das diferenças. Os espaços educacionais, muitas vezes, prescrevem a não-existência de algumas pessoas, subalternizando determinados saberes ou formas de viver e aprender. Todavia, somos desafiados a questionar a hierarquização dos sujeitos e seus saberes, tendo em perspectiva, nos termos de Santos (2008), a "inteligibilidade recíproca". Nesta perspectiva, há que refletirmos sobre como o *design* pedagógico equitativo demanda romper com as monoculturas na escola nas escolas, desde o reconhecimento mútuo dos sujeitos até a proposição de dispositivos didáticos que deem suportes aos professores e professoras comprometidos com os princípios da educação inclusiva.

Nas rodas de conversa, no entanto, os contraditórios se colocaram ao se considerar que há enfrentamentos importantes neste processo de construção da escola para todos. Por exemplo, quando, em roda de conversa, uma professora questionou a falta de condições estruturais para planejar e realizar o ensino inclusivo, outra professora defendeu os princípios da educação inclusiva em meio às mazelas do contexto escolar.

A falta de estrutura, que muitos profissionais justificam, nunca foi o motivo real. Há experiências inclusivas maravilhosas em locais sem as mínimas condições e experiências desastrosas em espaços ricos na estrutura e apoios. O que faz dar certo? Eu digo: É olhar para essa criança com o mesmo olhar que você tem pelos outros alunos! [...] Busque experiências que deram certo. [...] Você já buscou ajuda de outros profissionais? (Relato E, Carta 8, Nunes, 2022).

Na perspectiva das professoras comprometidas com os princípios da educação inclusiva, somos desafiados, portanto, a seguir perguntando pelas relações de respeito, reconhecimento mútuo, interdependência e sensibilidade solidária na escola. Nesta direção, Assmann e Sung (2005) insistem na necessária conversão à solidariedade, considerando a educação para a solidariedade como um dos caminhos para a efetivação do paradigma da inclusão. Interessa-me, aqui, a relação solidariedade e inclusão social estabelecida pelos autores.

A educação para a solidariedade visa à inclusão de todos na vida social, de forma digna e prazerosa. Contudo, solidariedade é um termo ambíguo, pode ser entendido tanto como uma exigência ética quanto como uma exigência sistêmica. Apresentam-se, segundo os autores, duas perspectivas distintas relacionadas à solidariedade. Primeiro, a solidariedade como necessidade diante do fato da interdependência sistêmica, quando a

coesão social é fundamental para a vida em geral e a vida humana em particular. Segundo, a solidariedade como competência a ser desenvolvida diante do imperativo ético de uma atitude capaz de respeitar as diferenças e de se interessar pelos problemas da coletividade. Nesta pesquisa, interessa-nos os princípios e práticas que oferecem as bases de sustentação da educação inclusiva, equitativa e com qualidade - nos termos da Agenda 2030 (ONU, 2015).

No processo de escrita das cartas e de diálogo em rodas de conversa ficou notória a percepção das docentes sobre a relevância do seu ofício para a construção da escola inclusiva e equitativa.

Ao ter essa oportunidade de reflexão, me senti instigada a buscar de alguma forma contribuir para a superação dessa falta de diálogo, pois acredito que como educadores, não podemos ficar esperando que todas as soluções partam de outros profissionais. Precisamos também colaborar e questionar o que não está satisfatório, assim, tomei a decisão de começar a me posicionar sobre o assunto e começar a pontuar o que considero como dificuldade nas reuniões de professores, reivindicando que possa haver um horário planejado para o encontro entre os professores da sala de recursos e os professores das salas regulares. (Relato F, Carta 3, Coutinho, 2023)

Ao reconhecer os problemas da coletividade e os desafios da educação inclusiva, segundo outra professora, os professores e professoras se percebem como agentes das mudanças nas escolas. “Quando você compreende que a inclusão está fundamentada nos Direitos Humanos, e é necessário um novo paradigma para que aconteçam as mudanças estruturais dentro e fora da escola, se torna mais claro o nosso papel do professor.” (Relato G, Carta 2, Nunes, 2022)

A educação, então, teria como uma de suas tarefas transformar a interdependência real em solidariedade desejada. Todavia, a mentalidade estritamente cartesiana, predominante desde a sociedade moderna, por vezes, nos impede de ver a realidade como um todo, de ver as redes de relações, enfim, a complexidade das relações que se dão no contexto escolar. Nesta direção, Morin (2003) aponta que carecemos de uma visão educacional mais sistêmica e complexa. A nosso ver esta visão possibilita o enfrentamento de preconceitos na escola, entendendo as diferenças como catalisadoras de práticas e valores novos, de redes de solidariedade na escola. A educação inclusiva, portanto, demanda recriar as instituições educacionais no sentido de que suas práticas pedagógicas tenham como eixos a ética, a justiça, os direitos humanos e o *design* pedagógico equitativo.

Fundamentos do *Design* Pedagógico Equitativo: em perspectiva a variabilidade dos/nos aprendizes e dos espaços/tempos do aprender

A educação inclusiva demanda uma escola acessível, caracterizada como uma comunidade de conhecimento democrática, onde todos tenham as suas especificidades respeitadas e atendidas nos processos de ensino e aprendizagem. Mas esta é uma escola, ainda, não acabada (ou pronta), ela deve ser construída num processo contínuo de mudança estrutural e cultural, o qual exige um novo *design*. Se, por um lado, a educação inclusiva enfrenta muitas contradições, desde as persistentes barreiras atitudinais (preconceitos e estigmas) até a falta de objetos de aprendizagem inclusivos nas instituições educacionais brasileiras. Por outro lado, aí se coloca uma oportunidade de desenvolvimento profissional mais ampla, nos termos do trabalho na complexa rede de relações e novos conhecimentos exigidos pela educação equitativa.

“Hoje, penso muito sobre o desafio de organizar um plano de educação inclusiva que atenda não apenas as crianças com deficiências, mas também toda a diversidade que recebemos.” (Relato H, Carta 4, Coutinho, 2023). Este relato dá testemunho da percepção de uma das professoras participantes da pesquisa sobre a necessidade do planejamento da educação inclusiva. Ou seja, sobre o *design* pedagógico que antecipa as exigências do ensino para todos. Portanto, entendemos o Desenho Universal para Aprendizagem (CAST, 2024) como uma referência relevante, também nas terras brasileiras, para a construção da escola para todos.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) diz respeito à construção do currículo acessível, em um processo contínuo que busca atender às especificidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência, nos ambientes escolares. A premissa básica do DUA é que todo sujeito aprende e aprende diferentemente, sendo as barreiras nos processos de ensino e aprendizagem resultado da interação com o currículo prescritivo. Nos termos do DUA, as incapacidades são resultantes da desconsideração da variabilidade, desde o planejamento do ensino inclusivo até sua implementação em sala de aula, ou seja, no *design* pedagógico. Mas o que seria variabilidade?

A variabilidade é “a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aprendiz”. (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 48). Segundo estes autores,

há uma variedade de fontes que podem influenciar a variação individual em afetar-se, incluindo neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade e conhecimento de fundo e muito mais. “As qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente, e elas existem não no indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança.” (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 45).

No contexto brasileiro, quando conversamos com professoras e professores, raramente o conceito variabilidade é mencionado. Por exemplo, no processo investigativo aqui compartilhado, o conceito era desconhecido pelas professoras. No processo de reflexão sobre as suas experiências educativas e sobre o quanto o ensino que praticavam era inclusivo e equitativo, foram mencionados conceitos como: diversidade, heterogeneidade, diferença. Em uma tentativa de aproximação entre estes conceitos, haveria similaridade entre eles?

Partindo da perspectiva antropológica que fundamenta a educação inclusiva, a diferença é compreendida como uma condição constitutiva do ser humano em sua complexidade (Morin, 2003). A diversidade refere-se à multiplicidade de identidades culturais dos sujeitos (Hall, 2005) e se torna central nas discussões sobre os direitos identitários. Todavia o conceito diversidade não dá conta da perspectiva intercultural (o que há entre nós) que, a nosso ver, é relevante para a construção do *design* pedagógico equitativo. A heterogeneidade, por sua vez, diz respeito à presença contingente de diferentes sujeitos em um mesmo espaço (neste caso, a sala de aula), evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essa pluralidade. Como premissa do DUA, a variabilidade nos remete ao caráter dinâmico das redes neurais envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, expressando a singularidade de cada indivíduo no processo de ser e aprender em um coletivo, como a escola.

No âmbito do percurso investigativo aqui apresentado, as cartas pedagógicas, ao mencionarem a importância do trabalho com a diversidade e heterogeneidade em sala de aula, registraram percepções, ainda, pautadas pelo modelo médico de deficiência, entendendo a deficiência como desvio. Isto nos remete aos estudos de Lígia Amaral (1998) e à problematização dos processos de estigmatização e a naturalização da discriminação na sociedade e na escola. Vejamos a narrativa de uma das professoras participantes da pesquisa.

Desde 2005 no meu primeiro ano na Educação, os alunos de inclusão estão presentes em minha vida, o primeiro foi o Guilherme na pré-escola (5 anos), com diagnóstico de D.I, onde adquiriu pela falta de oxigênio no parto, ele apresentava dificuldade motora, (hipertonia), raciocínio lento para português, apresentava muita facilidade em matemática e amava estar na escola. Após este contato com a inclusão, na maioria dos anos seguintes tive contato direto com a inclusão: Espectro Autista em suas diversas manifestações do leve ao severo, Síndrome de Down, Deficiência múltiplas, alunos em investigação entre outros. (Relato I, Carta 6, Nunes, 2023).

Neste relato, percebemos que há a preocupação em apresentar a diversidade dos estudantes, mas isto se dá marcando-os por seus estereótipos e identificando-os por suas deficiências. O modelo médico de deficiência naturaliza a incapacidade que é imediatamente relacionada aos déficits dos sujeitos frente ao padrão social e educacionalmente definido e posto como hegemônico. Em um contraponto, alguns relatos das professoras mencionam a relevância do modelo social de deficiência (Diniz et al., 2009) como referência para a construção de dispositivos didáticos que promovam a educação inclusiva e equitativa. Em suas palavras,

A escola, em uma concepção do modelo social da deficiência, irá propor um currículo acessível a todos, não sendo necessário o aluno ser julgado por não estar acompanhado a atividade. [...] caberá a nós propor atividades que possibilitem que todos as realizem, isso não significa dar atividade fáceis a todos ou dar atividade diferenciada ao aluno com deficiência, mas sim, planejar com diferentes estratégias e linguagens. (Relato J, Carta 4, Nunes, 2022).

O modelo social de deficiência lança luz sobre as barreiras impostas aos aprendizes em contextos educacionais marcados pela padronização do ensino, bem como sobre os processos de diferenciação sustentados por dicotomias hierárquicas. Tal perspectiva é considerada por Meyer et al. (2014), quando indica-se o problema das categorias amplas de aprendizagem ao se reduzir a complexidade das trajetórias individuais.

Uma das descobertas mais significativas provenientes das pesquisas em neurociência é que a concepção de categorias amplas de aprendizes - inteligente/não inteligente, com deficiência/sem deficiência, regular/não regular - constitui uma simplificação excessiva que não corresponde à realidade empírica. Ao classificar os indivíduos dessa forma, impõe-se a eles o ônus de se adaptarem, em toda a sua diversidade singular, a ambientes de aprendizagem rígidos e pouco responsivos. Em vez disso, é imperativo que se exija mais dos próprios ambientes educacionais. Entre essas exigências, destaca-se a necessidade de que tais ambientes sejam concebidos com uma compreensão profunda e uma valorização genuína da variabilidade individual. Esse princípio constitui a base do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e dos sistemas educacionais estruturados segundo os preceitos do DUA. (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 46)

Ao propor o reconhecimento da variabilidade entre os aprendizes e nos aprendizes, o DUA pauta-se por três princípios que buscam apoiar professores e professoras comprometidos com a educação inclusiva e equitativa. Portanto, no processo do *design* pedagógico, há que projetar múltiplos meios para: engajamento, representação e ação/expressão em sala de aula (CAST, 2024).

Conforme o relato das professoras, o DUA traz uma contribuição relevante no sentido de superar suas inquietações com a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e de adaptações curriculares por ele demandadas. Segundo Sebastian-Heredero,

[...] o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subseqüentes modificações e adaptações dos currículos deficientes podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio (2020, p. 740).

Estas ponderações sobre o DUA vêm ao encontro das intencionalidades narradas pelas professoras na pesquisa. Em uma das rodas de conversa sobre as demandas por adaptação curricular na escola, uma das professoras mencionou:

[...] nós sabemos que é impossível a gente fazer o planejamento para cada estudante. Então quando a professora pensa já no seu planejamento, de forma que vai contemplar a todos, a maneira que a gente vai apresentar os nossos conteúdos com o DUA, faz muito sentido nesse momento. Todo mundo vai estar muito engajado, né? Poxa! Eu vou para a escola e eu sei que vai ter lá um monte de coisas diferentes e vou aprender junto com meus colegas. Então, eu acho que esse é o canal nesse momento. (Relato K, Roda de Conversa 3, Ferreira, 2023)

Dessa forma, evidencia-se que o DUA não apenas oferece subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas de ensino mais inclusivas, como também se configura como uma resposta concreta às inquietações docentes frente à variabilidade presente em sala de aula. Ao promover estratégias que contemplam múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão, o DUA contribui para a superação da lógica excludente que subjaz o ensino padronizado, pautado pela monocultura do tempo/espço do saber. Nesse sentido, o *design* pedagógico deixa de ser uma tarefa fragmentada por adaptações pontuais e passa a ser concebido como um processo

intencionalmente inclusivo, capaz de acolher as singularidades sem perder de vista o todo. Enfim, trata-se do ensino equitativo, para todos e cada um.

Na próxima seção, consideramos os processos de implementação da prática de ensino equitativa por meio de um dispositivo didático que oportuniza o alargamento do grau de influências dos diferentes aprendizes na abordagem curricular. Em particular, tratamos da metáfora da Pedagogia das Estações e do *design* pedagógico que dela advém (Costa-Renders, 2016, 2019).

O Design Pedagógico proposto pela Pedagogia das Estações

A problematização da monocultura como um modo de produção de ausência e de desperdício de saberes (Santos, 2008) tem demandado pesquisas que confrontem os sistemas de classificação, seleção, segregação e exclusão na sociedade e nas escolas. Primamos, assim, por pesquisas formativas que trabalhem com a acessibilidade e equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Um dos relatos sinaliza o tamanho do desafio com o qual nos deparamos – a autopercepção docente negativa quando o tema é educação inclusiva. Nas palavras da professora: *“Se me pedissem uma palavra para definir, acho que escolheria a palavra “bagunça”. Eu, sem experiência, não sabia o que fazer, e quem estava diariamente comigo em sala também parecia não saber o que fazer.”* (Relato L, Carta 3, Nunes).

Enfim, o ‘não saber o que fazer’ nos coloca a necessidade do *design* pedagógico equitativo e a relevância do desenvolvimento da docência em serviço. Deste modo, a partir do DUA, as pesquisas do ACESSI têm buscado zelar pelo respeito à variabilidade das redes neurais de aprendizagem, por meio de decisões de currículo que considerem a multiplicidade do *quê*, *como* e *porquê* do aprender. Todavia, há dificuldades importantes neste processo, em particular, o como pode se dar o desenvolvimento de práticas de ensino acessíveis em meio à tensão entre o universal e o particular. Ao propormos o *design* pedagógico pautado pela intencionalidade equitativa (que resolve a equação da relação entre igualdade e diferença), as professoras demonstraram dificuldade em projetar o ensino fora do tempo e espaço linear. Seriam estes impasses uma demonstração da insistência da mentalidade cartesiana frente à racionalidade cosmopolita, nos termos de Santos (2008)? Entendemos que esta é uma questão de pesquisa importante a se seguir.

No fazer pedagógico cotidiano, há embates entre o currículo prescritivo e as novas abordagens demandadas pela educação inclusiva, pois elas devem ser mais flexíveis e abertas à influência dos aprendizes. Mais do que conhecer o conceito de acessibilidade em suas diferentes dimensões. Portanto, carecemos de *design* pedagógicos equitativos sustentados pelas políticas educacionais e pelos projetos pedagógicos das escolas.

A pesquisa aqui apresentada deparou-se com uma persistente tensão nas escolas. Por um lado, a abertura curricular proposta pelo DUA impactou a organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, apontando para a impossibilidade da aplicação dos seus princípios sem afetar o projeto pedagógico da instituição educacional. Por outro lado, a burocratização do trabalho docente e consequente falta de tempo para o planejamento do ensino dificultou o trabalho com dispositivos didáticos abertos e flexíveis e desmotivou algumas professoras comprometidas com as práticas de ensino inclusivas.

A burocratização da Rede é insana, é insano tudo o que eles exigem, é totalmente absurdo, impossível de realizar porque a gente tem que fazer planejamento para o presencial, tem que fazer o planejamento para o remoto, que na verdade é o mesmo porque é a mesma turma. Tem que planejar como isso tem que acontecer presencialmente e como isso tem que acontecer remotamente, e o híbrido que é aqueles alunos que não tem acesso à internet. (Relato M, Carta 1, Silva, 2023)

Naquilo que foi possível realizar com as professoras durante este percurso investigativo, buscamos também contribuir com a reflexão crítica sobre a padronização do tempo / espaço de aprendizagem e a hierarquização de sujeitos e saberes na abordagem curricular. Mas ficou perceptível que ainda existem tensões empíricas e conceituais importantes que atravessam o processo de construção da escola para todos. Ou seja, dar conta da variedade de estratégias pedagógicas, sem perder de vista o global no ensino é um desafio também em sala de aula.

Deste modo, buscando, trabalhar pedagogicamente esta questão, lançamos mão da metáfora da Pedagogia das Estações, proposta em nossas pesquisas anteriores (Costa-Renders, 2016, 2019). Apresentamos as estações do ano como uma metáfora para a prática de ensino inclusiva e equitativa, ao trazer à baila o cíclico movimento das estações verão, outono, primavera e outono como propulsor da vida na terra. Neste sentido, há que

[...] considerar que o conhecimento chega a todos em diferentes tempos e espaços respeitando a ecologia dos saberes e temporalidades.

[...] perguntar pelas temporalidades e espaços do aprender humano que não se fixam num tempo pedagógico marcado pela rigidez curricular, mas diferem-se continuamente.

[...] considerar as variações e trabalhar pela ampliação do grau de influência dos aprendizes na dinâmica curricular (Costa-Renders, 2016, p.164-165)

Essa metáfora se mostrou potente ao contribuir para entender a tensão entre o tempo institucionalizado e as temporalidades vivenciais dos diferentes estudantes em sala de aula. Como o conceito de variabilidade é pouco conhecido entre os professores e professoras brasileiros, o *design* pedagógico da Pedagogia das Estações tem oportunizado a imaginação e a reflexão sobre a pluralidade simultânea exigida pelo *design* pedagógico equitativo.

A Pedagogia das Sstações nos permite colocar, na mesma equação, o universal e o particular da aprendizagem, pois é exatamente neste movimento do plural ao singular que se dá a dinâmica das temporalidades/espacialidades das estações do ano.

Elas inserem-se num calendário anual (*chronos*), mas não se fixam ao mesmo, repetindo-se a cada ano continuamente, elas vão e vem, num movimento cíclico nos tempos e nos espaços. Portanto, não ocorrem simultaneamente em todo o mundo, são itinerantes nos termos do movimento do planeta e diferem-se, em cada hemisfério, pelos solstícios – quando dia e noite tem duração mais longa do ano e pelos equinócios – ocasiões em que o dia e a noite duram o mesmo tempo e nas quais acontece a mudança de estação. Todavia, vale lembrar que as datas dos equinócios variam de um ano para outro. Há, portanto, variáveis neste processo, sendo os equívocos possíveis, especialmente, quando se considera as variáveis na temperatura média das estações por influência das temperaturas dos oceanos. (Costa-Renders, 2016, p.163)

Três categorias alicerçam a Pedagogia das Estações: a transição paradigmática, a pluralidade simultânea e a aprendizagem narrativa (Goodson, 2010). Este *design* propõe a organização de diferentes estações de ensino e aprendizagem (pluralidade simultânea) em uma sala de aula (ou na escola), de modo que os estudantes possam optar pela forma que gostariam de se apropriar do conteúdo curricular apresentado (aprendizagem narrativa). A figura 1 ilustra a proposta deste *design* pedagógico, em uma dinâmica cíclica (não linear) nos termos da imaginação de uma transição paradigmática.

Figura 1 – *Design* pedagógico proposto pela Pedagogia das Estações



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com a vivência do tempo cíclico, em espiral, na pedagogia das estações, também, são possíveis os espaços misturados e o uso de diferentes recursos para a construção do conhecimento com base na pluralidade simultânea. Assim, além de reconhecer a diferença como condição humana (variabilidade intrapessoal, nos termos do DUA), todos os espaços de ensino e aprendizagem devem considerar também a variabilidade interpessoal que compõe o grupo. O que nos remete à consideração das questões relativas à etnia, gênero, condição sócio econômica, corporeidade, etc. no *design* pedagógico equitativo.

Dentre os objetos de aprendizagem desenvolvidos nesta pesquisa, destacou-se a Pedagogia das Estações, pois seu *design* pedagógico oportunizou que os estudantes trabalhassem simultaneamente o mesmo tema, mas utilizando diferentes meios e possibilidades de ação e expressão em sala de aula. O resultado desta abordagem curricular apontou para a maior participação dos aprendizes nas decisões de currículo, bem como para a melhor apropriação do conteúdo curricular por parte dos aprendizes (Costa-Renders et al., 2021).

No contexto da Educação Matemática, se deu a prototipação de um caderno didático intitulado DUA nas Aulas de Matemática, que traz mais um *design* pedagógico da Pedagogia das Estações. A figura 2 ilustra esse protótipo.

Figura 2 – Proposta de quatro estações para o ensino de progressão geométrica



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Basílio, 2024.

A oficina se deu em um espaço da unidade escolar pesquisada, fora da sala de aula, sendo que os aprendizes se organizaram nas estações de aprendizagem por meio de rodízio. Havia sempre um mediador em cada estação de aprendizagem, representado por um aprendiz mais experiente. Isto contribuiu tanto para a construção de novas estratégias de aprendizagem quanto para a valorização da troca de saberes entre os pares de modo solidário e colaborativo.

As duas figuras aqui compartilhadas apresentam propostas diferentes para o *design* pedagógico equitativo no contexto daquela investigação. Portanto, tal qual as estações do ano, a Pedagogia das Estações propõe que o *design* pedagógico equitativo não se fixe em um modelo, mas garante linhas fronteiriças e flexibilidade ao se planejar os processos de ensino e aprendizagem que respeitem a variabilidade dos estudantes. Esta proposta prima pelo alargamento do grau de influência dos estudantes na abordagem curricular.

Considerações Finais

Se, como condição humana, as diferenças não se fixam, entendemos que importa o respeito à variabilidade no planejamento do ensino tendo em perspectiva um *design* pedagógico equitativo. Apoiar-se em um planejamento que oferta múltiplos meios para os aprendizes e, não, num padrão que, meramente, se julgue necessário, foi o ponto de partida da pesquisa aqui apresentada. Com base no conceito de variabilidade foi preciso, neste percurso investigativo, contrapor a concepção monocultural de ensino com os princípios do DUA.

Ensinar respeitando a variabilidade demanda também considerar constantemente que o objeto de aprendizagem utilizado precisa garantir possibilidades de acesso e variar de acordo com as especificidades que o aprendiz apresenta no decorrer do processo educativo. Nesse sentido, o DUA propõe que, ao invés de se adaptar uma proposta para um único aprendiz, deve-se apresentar propostas múltiplas e variáveis para todos os aprendizes, alcançando o engajamento de um número maior de sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia das Estações, por sua vez, propõe um *design* pedagógico capaz de constituir uma dinâmica curricular aberta e flexível na qual a influência dos estudantes seja constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, esta abordagem curricular exige diferentes espaços e tempos para aprendizagem narrativa, conteúdos multimodais disponibilizados simultaneamente em estações de aprendizagem que contemplem as condições de acessibilidade e equidade.

Se reconhecemos que somos todos diferentes, necessariamente precisamos reconhecer a existência de sistemas sógnicos diversos (sonoro, visual, verbal, tátil, etc.) que permitem nos comunicar na escola em qualquer situação. Entendemos que tal reconhecimento alavanca a valorização das diferenças e a construção de abordagens pedagógicas equitativas, rompendo as barreiras comunicacionais e curriculares nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Temos entendido que *designs* pedagógicos como o DUA e a Pedagogia das Estações tem uma contribuição neste processo. Especialmente, quando ampliam o entendimento do que seja o universal ao propor ampliar o grau de influência dos/as aprendizes sobre a abordagem curricular. Evidenciamos que isto provoca mudanças significativas no sentido da acessibilidade curricular. No entanto, “os sistemas escolares refletem as sociedades

altamente desiguais em que estão situados” (Unesco, 2020, p. ix), sendo necessária a garantia da equiparação de oportunidades para acesso à educação como um bem comum. O que apontou para a relevâncias das políticas educacionais inclusivas e da necessária construção dos projetos pedagógicos das escolas a partir das disposições destas políticas.

Um outro problema central do trabalho com o DUA nas escolas foi o sequestro do tempo e espaço destinados para planejar o ensino. Essa investigação se deparou com a persistente tensão entre a monocultura e as ecologias (Santos, 2008) na prática docente. Por um lado, havia a institucionalização do tempo/espaço para ensinar e aprender pelas unidades escolares. Por outro lado, os embates se deram, especialmente, entre o currículo prescritivo e a ecologia dos saberes, tempos e espaços que subjazem o *design* pedagógico equitativo. Portanto, tanto o DUA como a Pedagogia das Estações exigem mudança no sistema de ensino, pois, conforme apontado pela professora Gabriela, “a burocratização institucional compromete o tempo de planejar”.

Importa entender, portanto, como as intencionalidades pedagógicas de maior complexidade esbarram em modelos de gestão escolar e prática de ensino fixados no currículo prescritivo. Importa, ainda, refletir sobre que tipo de gestão escolar seria capaz de contribuir para um movimento criativo, rumo ao reconhecimento das diferenças humanas e à valorização da variabilidade nos e dos aprendizes nas comunidades escolares. Tal perspectiva remete, portanto, à necessária gestão democrática da escola que deve partir de decisões colegiadas da equipe escolar nos termos do currículo vivido na escola.

As escolas que optarem por trabalhar com os princípios do desenho universal para aprendizagem precisam enfrentar o problema da burocratização do trabalho escolar e repensar sua estrutura física e organizacional, sendo a abertura curricular fundamental. Contar com contextos atrelados a currículos prescritivos e inflexíveis é ter, inevitavelmente, inúmeras barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Isso precisa ser superado. Um currículo prescritivo dificilmente dará abertura para uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, pois ele próprio já determina o quê, quando e o como aprender. Modificar esses espaços e tempos enrijecidos exige uma outra concepção curricular, como a proposta pelo DUA e pela Pedagogia das Estações.

O desenvolvimento profissional docente comprometido com a educação inclusiva subjaz os relatos das professoras participantes e aponta para alguns desafios. Por um lado, há a dificuldade em elaborar atividades que incluam todos os alunos considerando a

heterogeneidade da turma, a burocratização institucional que compromete o tempo para planejar o ensino, os escassos meios para desfazer as dificuldades encontradas. Por outro lado, há os avanços que apontam para a gestão democrática da escola, o salto ético advindo da educação inclusiva e o subsídio de dispositivos didáticos como o desenho universal para aprendizagem e da pedagogia das estações. São avanços possíveis e necessários para a construção da escola para todos.

Os resultados da pesquisa aqui apresentados apontaram que os recursos educacionais e *designs* pedagógicos, por si, não promovem a abordagem curricular acessível e equitativa pois exige políticas públicas e recursos humanos que a sustentem. No que diz respeito ao desenvolvimento profissional da docência na perspectiva inclusiva, a formação em serviço demonstrou ser potente para transformar práticas de ensino e, conseqüentemente, promover a autopercepção positiva de professores e professoras sobre sua capacidade de ensinar seguindo os princípios da educação inclusiva. No entanto, são poucos os espaços e tempos para isto aconteça.

Referências

- AMARAL, Ligia. Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BASÍLIO, Cássia Alves. **O ensino de matemática na perspectiva inclusiva**: contribuições do desenho universal para aprendizagem. São Caetano do Sul: USCS, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/b5835fb3-18bf-44cd-9034-1af4a9dcb129> . Acesso em: 7 set. 2025.
- BRAGA, Juliana. **Objetos de Aprendizagem**. Santo André: Ed.UFABC, 2008. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/uab/metdesOA2/2014-BRAGA-livro-oa-cap01.pdf>
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0** [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf> . Acesso em: 6 set. 2025.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **A inclusão na universidade**: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Pedagogy of Seasons and UDL: the multiple temporalities of learning involving the university as a whole. In Bracken, Sean & Novak, Katie (Org.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**. (1ed.) London: Routledge, 2019.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista**, v.35, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690> . Acesso em: 7 set. 2025.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONCALVES, Maria Aparecida Nogueira; SANTOS, Marcela Herrera. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 19, n. 1, p. 705-728, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46847> . Acesso em: 7 set. 2025.

COUTINHO, Regina Izabel D' Andrea. **O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva**. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/3bdcb285-22f3-427f-b97d-3bb697756fee> . Acesso em: 7 set. 2025.

FERREIRA, Neliane de Fátima. **O papel formador do professor itinerante no contexto da escola inclusiva**. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/07897a64-61cb-491f-b29d-d2a17a0dc58b> . Acesso em: 7 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 75. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

FROSCH, Juliana. **Desenvolvimento profissional docente no campo da educação inclusiva**: o olhar das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Disponível em: <https://portal.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/863>. Acesso em: 7 set. 2025.

GRIFUL-FREIXENET, Julia; STRUYVEN, Katrien; GHEYSSSENS, Esther. Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): a systematic review. **Educational Research Review**, v. 29, n. 1, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306> . Acesso em: 7 set. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lops Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, José Wanderley. Trabalho com narrativas na educação. **Educ. rev.**, v. 31, n. 1, p. 1-28, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 7 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Local: Summus, 2015.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1025> . Acesso em: 7 set. 2025.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **UDL: Theory and Practice**. CAST Professional Publishing, 2014.

MORIN, Edgar. **O Método V: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NOVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 7 set. 2025.

NUNES, Ariane Vitoriano Duarte Santos. **O ensino na escola inclusiva: aproximações com o desenho universal para aprendizagem**. São Caetano do Sul: USCS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/6f297bb6-2357-4c29-a5ac-9ac8543d5487>. Acesso em: 7 set. 2025.

ONU. **Agenda 2030 - Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília: 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> . Acesso em: 12 jan. 2025.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5q6rWB3wTZwyBN4LpLqv5C/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, Camila Elizabete da. **A educação inclusiva e a apreciação pela variabilidade dos aprendizes: a proposta do DUA para o ensino sem barreiras**. São Caetano do Sul: USCS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/items/4e8102c6-0efb-4df4-bb51-298e39584e7b> . Acesso em: 7 set. 2025.

WOODCOCK, Stuart; SHARMA, Umesh; SUBBAN, Pearl; HITCHES, Elizabeth. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 117, n. 103802, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22001767?via%3Dihub> . Acesso em: 7 set. 2025.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 30 ago. 2025.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Todas citações dos relatos de experiência das professoras envolvidas nas pesquisas estão em itálico. Criamos um código de identificação para os relatos onde consta: sequência do relato neste artigo (Relato A), número da carta (Carta 5), autor da pesquisa (Frosch) e ano de escrita da referida carta (2022). O trabalho do autor está referenciado ao final com a data de sua publicação (Frosch, 2023).

² Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa CNPQ como grupo de pesquisa Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva.

³ Trabalhamos neste artigo com a versão atualizada dos princípios do DUA, a saber *UDL Guidelines, version 3.0*. O *framework* DUA passou múltiplas revisões a partir do diálogo contínuo com educadores, pesquisadores e da consideração de mudanças no campo da educação inclusiva. A saber: *UDL Guidelines 1.0* (2008), *UDL Guidelines 2.0* (2011), *UDL Guidelines 2.1* (2014), *UDL Guidelines 2.2* (2018) e *UDL Guidelines 3.0* (2024).

⁴ Tal investigação foi avaliada pelo conselho de ética em pesquisa e aprovada segundo o Parecer N. 5.702.847 de 16 de outubro de 2022.