

## O DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM CURRICULAR NA ESCOLA INCLUSIVA

Elizabete Cristina COSTA-RENDERS<sup>i</sup>

Maria Aparecida Nascimento GONÇALVES<sup>ii</sup>

Marcela Herrera dos SANTOS<sup>iii</sup>

### RESUMO

Aproxima duas pesquisas que trabalharam a teoria de currículo em interface com a inclusão escolar. Faz uso da metodologia da revisão integrativa, tendo como base teórica o paradigma da inclusão, o currículo narrativo e o *design* universal para aprendizagem (DUA). Tem como pergunta: como os três princípios do DUA podem contribuir para a abordagem inclusiva em escolas brasileiras? Metodologicamente, o tratamento analítico do material recolhido se deu por meio de um inventário DUA, com o objetivo de aproximar os princípios do *design* universal para aprendizagem da discussão do currículo acessível. Os resultados apontaram para a maior narratividade, abertura e flexibilidade curricular no sentido do alargamento do grau de influência dos estudantes no currículo. Isso é relevante para o engajamento dos aprendizes, pois respeita a variabilidade das redes neurais de aprendizagem. Insere-se no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, FAPESP.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC; Currículo acessível; *Design* universal para aprendizagem; Educação especial; Educação inclusiva.

### UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: A CURRICULAR APPROACH IN INCLUSIVE SCHOOL

### ABSTRACT

*It brings together two researches that worked the curriculum theory in interface with school inclusion. It uses the integrative review methodology, having as its theoretical basis the inclusion paradigm, the narrative curriculum and the universal design for learning (UDL). The question is: how can the three UDL principles contribute to an inclusive approach in Brazilian schools? Methodologically, the analytical treatment of the collected material took place through a UDL inventory, with the aim of bringing the principles of universal design for learning closer to the discussion of the accessible*

<sup>i</sup> Doutorado e Pós-Doutorado em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Unicamp. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. É líder do grupo de pesquisa Acessibilidade escolar e inclusão social (ACESSI). E-mail: [elizabetecostarenders@gmail.com](mailto:elizabetecostarenders@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>.

<sup>ii</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Orientadora de TCC: Professora/Tutora da EAD – USCS e Professora Auxiliar do Programa de Preparação Pedagógica e Aperfeiçoamento ao Ensino na Graduação da USCS. E-mail: [cidaaeetic@gmail.com](mailto:cidaaeetic@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0612-7614>.

<sup>iii</sup> Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pesquisadora de iniciação científica (Pibic) no grupo de estudos ACESSI, desenvolvendo projeto sobre inclusão escolar e a construção do currículo acessível. E-mail: [marcela.baila@hotmail.com](mailto:marcela.baila@hotmail.com) - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6637-473X>.

*curriculum. The results pointed to a greater narrative, openness and flexibility in the curriculum in the sense of widening the degree of influence of students in the curriculum. This is relevant for the engagement of learners, as it respects the variability of learning neural networks. Research grant #2017/20862-8, São Paulo Research Foundation (FAPESP).*

**KEYWORDS:** BNCC; Accessible curriculum; Universal design for learning; Special education; Inclusive education.

## DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: UN ENFOQUE CURRICULAR EN LA ESCUELA INCLUSIVA

### RESUMEN

*Reúne dos investigaciones que trabajaron la teoría del currículo en interfaz con la inclusión escolar. Utiliza la metodología de revisión integradora, teniendo como base teórica el paradigma de inclusión, el currículo narrativo y el diseño universal para el aprendizaje (DUA). La pregunta es: ¿cómo pueden los tres principios de DUA contribuir a un enfoque inclusivo en las escuelas brasileñas? Metodológicamente, el tratamiento analítico del material recolectado se realizó a través de un inventario DUA, con el objetivo de acercar los principios del diseño universal para el aprendizaje a la discusión del currículo accesible. Los resultados apuntaron a una mayor narratividad, apertura y flexibilidad en el plan de estudios en el sentido de ampliar el grado de influencia de los estudiantes en el plan de estudios. Esto es relevante para la participación de los alumnos, ya que respeta la variabilidad del aprendizaje de las redes neuronales. Forma parte del proyecto ordinario N. 2017 / 20862-8, FAPESP.*

**PALABRAS CLAVE:** BNCC; Currículum accesible; Diseño universal para el aprendizaje; Educación especial; Educación inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação especial, no Brasil, passou por significativas mudanças desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB n.º 9.394/1996) até chegar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz as diretrizes para o oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE) em todo o sistema de ensino. A educação especial deixou de ter caráter substitutivo e ganhou transversalidade no sistema de ensino, como modalidade educacional que deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse cenário, os serviços de atendimento educacional especializado passaram a ter que ser oferecidos pelo sistema de ensino regular de forma complementar ou suplementar.

A transversalidade da educação especial no sistema regular de ensino compreende todas as ações de planejamento, organização e oferecimento dos serviços e recursos para a garantia do direito educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O Decreto n.º 7.611/2011 regulamenta todo esse processo, inclusive dispondo sobre a dupla matrícula desses estudantes com a dotação dupla de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para tal. Entendemos que essa nova concepção de educação especial tem demandado, portanto, novas discussões sobre o currículo nos termos da construção de uma abordagem curricular acessível nas escolas brasileiras.

Este texto apresenta os resultados finais de duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e vinculadas a um projeto regular fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (DO AUTOR 1). A primeira é uma pesquisa de iniciação científica, intitulada *Os princípios do design universal para aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular* (SANTOS, 2019), ligada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A segunda investigação é uma pesquisa de mestrado em educação, de caráter aplicado, denominada *A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o design universal para aprendizagem* (GONÇALVES, 2020), desenvolvida em uma escola pública da região do Grande ABC Paulista. A aproximação entre os dois trabalhos se deu no grupo de estudos Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI), quando as pesquisadoras trabalharam de forma colaborativa em alguns momentos da pesquisa, especialmente na discussão teórica relacionada à abordagem curricular proposta pelo DUA.

O grupo de estudos ACESSI registrado no CNPq desde 2017, coordenado por uma das autoras deste artigo, reúne estudantes, professores e pesquisadores interessados nos processos de construção da educação inclusiva. Desenvolve estudos e pesquisas que se pautam pelo movimento das diferenças escolares e pela sociedade. Tem como seus eixos fundantes o paradigma da inclusão, o conceito de acessibilidade e de *design* universal para aprendizagem, objetivando contribuir para a construção de práticas educacionais inclusivas.

Essas pesquisas se inserem no contexto da já mencionada transversalidade da educação especial nas escolas por meio do atendimento educacional especializado, considerando as recentes discussões sobre o currículo como uma problemática no âmbito da educação especial e inclusiva. Cumpre informar que a LDB n.º 9.394/1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos diferentes estudantes que compõem o público-alvo da educação especial. Ela também sinaliza a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, V). No entanto, são muitos os entraves para a implementação da abordagem curricular acessível nas escolas, o que demanda novas discussões epistemológicas.

Torna-se fundamental pensar e repensar a escola, colocando em questão as estruturas das instituições de ensino brasileiras e suas práticas pedagógicas, buscando identificar os entraves e traçando novos caminhos para a superação das barreiras curriculares impostas, nesse caso, aos sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. No entanto, coerentemente com o paradigma da inclusão, esse movimento precisa se apoiar na garantia do direito à educação de todos e de cada um. Mas como isto é possível? O *design* universal para aprendizagem (CAST, 2018) vem ao encontro dessa pergunta, apresentando proposições no sentido de princípios que apoiem professores e professoras comprometidos com a construção da escola para todos por meio de abordagem curricular acessível.

Diante dos novos paradigmas epistemológicos e da perspectiva dos desafios da transversalidade da educação especial na educação básica brasileira, com reflexões acerca das diferenças encontradas nos espaços escolares, este artigo busca contribuir com alguns possíveis caminhos para a superação das barreiras impostas no processo de ensino-aprendizagem aos educandos, com ou sem deficiência. Pergunta, portanto: de que maneira o *design* universal para a aprendizagem (DUA) pode qualificar a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares?

Entende-se que, para responder a essa pergunta, faz-se necessário relacionar as dimensões culturais, políticas e sociais do currículo com as políticas e práticas de inclusão escolar. Nesse sentido, este texto aproxima os princípios do DUA da teoria de currículo e dos desafios postos pela construção do currículo acessível no Brasil.

Observa-se que o DUA contribui para o acesso de todas as pessoas aos mesmos conteúdos, evitando produtos e ambientes diferenciados e exclusivos para as pessoas com deficiência e permitindo que todos façam uso dos objetos de aprendizagem ofertados, se expressem e participem do percurso de ensino-aprendizagem sem nenhuma distinção. Portanto, o objetivo geral deste artigo é aproximar os princípios do *design* universal para a aprendizagem da discussão do currículo acessível no contexto das unidades escolares. De modo específico, objetiva-se caracterizar um currículo acessível no âmbito das teorias de currículo, fundamentando-se nos princípios do DUA, bem como apresentar o Inventário DUA como um possível apoio ao docente no processo de planejamento de uma abordagem curricular mais acessível.

Metodologicamente, este artigo tem como norte uma revisão integrativa da teoria de currículo, a educação especial inclusiva e o *design* universal para aprendizagem, tendo em perspectiva a abordagem curricular acessível. A primeira seção deste texto aproxima-se das diferentes concepções de currículo, apresentando reflexões acerca da relevância do currículo narrativo para a educação inclusiva. Na sequência, a segunda seção aborda a perspectiva inclusiva (ou não) da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), pois não há como considerar currículo no Brasil, em 2020, sem mencionar os debates advindos das proposições desse documento. Por fim, a terceira seção apresenta o Inventário DUA, o qual apoiou as professoras de uma unidade escolar no planejamento e implementação de abordagens curriculares mais acessíveis e inclusivas.

## 2 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DE CURRÍCULO

Abordando a teoria do currículo com base em estudos de Goodson (1997) e Silva (2010), entende-se que, no processo de construção da escola para todos, é preciso considerar as teorias curriculares e como algumas delas interferem na prática pedagógica nos espaços escolares. Se, ainda, há barreiras arraigadas no processo de ensino-aprendizagem e fundamentadas em concepções de currículo prescritivas, esse problema se potencializa quando se trata do público-alvo da educação especial. Portanto, há que refletir sobre o paradigma da educação inclusiva nas escolas brasileiras a partir das diferentes propostas curriculares.

A palavra currículo tem origem latina no termo *Scurrere*, significando correr, o que denota o curso de um caminho, o que leva, etimologicamente, à definição de currículo como um percurso apresentado ou a ser seguido (GOODSON, 1997). Historicamente, no campo da educação e da discussão acadêmica, o vocábulo currículo aparece em meados do século XVII, fazendo referência à grade curricular, ou seja, a todo o conteúdo que é ministrado nas aulas das classes regulares de ensino. Desde então, tradicionalmente, o termo currículo faz alusão às matérias disciplinares, compostas pelos conteúdos que norteiam o ano letivo escolar, constituído por uma sequência a ser seguida na vida acadêmica dos educandos de maneira uniforme.

O currículo tradicional, segundo Silva (2010), passou a ser utilizado por países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal, sob influência da literatura educacional americana. Destaca-se, nesse cenário, o livro *The curriculum*, escrito por Bobbit em 1918. Segundo Silva (2010), esse foi um momento crucial da história educacional estadunidense na discussão da educação das massas. Nas palavras do autor:

[...] num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massa (SILVA, 2010, p. 156).

Educação de massas, portanto, remete à escala e ao padrão na escolarização tradicional. Os modelos mais tradicionais de currículo estão ligados aos propósitos comuns da época, com o intuito de educar a sociedade daquele momento, sem preocupação com o pensamento crítico, mas com foco na transmissão da cultura hegemônica da época. Todavia, no decorrer da história, com a discussão das diversas formas de educação e dos currículos nos séculos XIX e XX, surgiram métodos de educação como o humanista e o progressista, entre outros. Nesse cenário, coloca-se a teoria crítica de currículo, voltada a oportunizar o pensar reflexivo e crítico dos alunos, questionando a razão da diferença de classes, tanto na educação quanto na sociedade. Assim, faz uma crítica à realidade daquele momento e à imposição dos saberes da cultura preponderante na escola por meio do código cultural prevalecente que privilegiava somente algumas crianças (SILVA, 2010), as crianças das classes dominantes.

Inúmeras questões sobre o currículo foram sendo apontadas e, atualmente, chamam a atenção de estudiosos e de profissionais da educação acerca do assunto. O currículo tradicional e prescritivo tem sido muito questionado pelos defensores da educação para todos, que vai ao encontro do novo paradigma educacional, a educação inclusiva.

Um currículo prescritivo trabalha por meio dos padrões de reprodução social, com base na permanência de determinado capital cultural como hegemônico. Portanto, o currículo prescritivo é inadequado para a educação inclusiva por não ser aberto às diferenças culturais e à variabilidade de aprendizes (CAST, 2018). Entende-se que, no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, em tempos de garantia de direitos educacionais, o currículo prescritivo deve ser condenado e ser substituído por uma nova organização do processo de ensino e aprendizagem que seja mais flexível e dinâmica.

Na perspectiva inclusiva, o currículo não se reduz a conteúdos padronizados, mas se norteia pelo respeito às diferenças e pelo conhecimento que ultrapassa as salas de aula. Ele valoriza as experiências externas à escola, tanto dos professores quanto dos alunos, sendo todas significativas no acesso ao processo de ensino-aprendizagem. Dessarte, a definição de currículo tem sido colocada em xeque pela educação inclusiva nos últimos anos. Algumas questões são relevantes nesse sentido. É possível fixar e preservar a aprendizagem sem excluir alguns sujeitos desse processo? Currículo não seria todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as atividades fora do contexto escolar? Currículo não seria processo de construção coletiva do conhecimento?

Para Goodson (1997), o currículo é uma construção social a ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas. Esse autor propõe que se passe de uma estrutura curricular prescritiva para um currículo que possibilite a aprendizagem por meio da narrativa e gerenciamento desta pelo próprio sujeito aprendente. Nesse sentido, percebe-se, portanto, a carência de uma construção curricular que considere o engajamento dos estudantes, tal qual nos indica um dos princípios do *design* universal para aprendizagem (ROSE; MEYER; GORDON, 2014).

Indo além da questão escolar, Goodson (2007, p. 248), ao discorrer sobre currículo como narrativa, aprofunda os estudos longitudinais sobre a aprendizagem, preocupando-se em focalizar “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção

continuada de uma narrativa de vida ou de identidade”. Por conseguinte, ele desafia a passagem de um modelo de aprendizagem prescritiva, autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa, transformadora e inclusiva.

Esses novos paradigmas da educação exigem uma abordagem histórica sobre a construção do currículo escolar, bem como a reflexão acerca das teorias de currículo, visando à melhor compreensão da questão do respeito (ou não) à subjetividade dos sujeitos aprendentes no percurso de escolarização, o que nos remete ao pensamento de Silva (2010, p. 15-16):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso desta “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre esta questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

Portanto, é possível perceber que o currículo carrega ideologias e demandas de poder. No entanto, para enxergar além das fronteiras, numa perspectiva inclusiva, faz-se necessário perguntar pelas trajetórias dos sujeitos, pois “currículo é trajetória, é viagem e percursos. O currículo é autobiografia, é nossa vida” (SILVA, 2010, p. 150). Vale, então, destacar a importância do entendimento das teorias curriculares com um olhar mais crítico quanto à construção dos currículos escolares e aos interesses que os permeiam, como as relações de poder em seus cunhos político, econômico, cultural e racial.

As teorias curriculares versam sobre a função e as expectativas do currículo no contexto educacional, dividindo-se em três teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2010). Estas duas últimas apresentam argumentos afirmando que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que todas implicam relações de poder. Logo, as teorias críticas e pós-críticas de currículo demonstram uma preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder.

A teoria curricular tradicional está direcionada a um modelo de pedagogia tradicional e tecnicista, com base na defesa do currículo neutro, voltado à educação escolar, que busca formar



o trabalhador especializado ou oferecer à outra parte da população a educação geral. Conforme Silva (2010, p. 23):

[...] de acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Por volta de 1960, começam a despontar as primeiras críticas à teoria tradicional. Os movimentos sociais e culturais passam a identificar a desigualdade provocada por um sistema de ensino que evidenciava um modelo pronto e ideológico de conhecimento. Surgem, então, os primeiros questionamentos às concepções e a estrutura curricular da teoria tradicional.

As teorias críticas, por sua vez, contestam o conhecimento corporificado no currículo, deslocando a dita neutralidade do processo de ensino-aprendizagem para as discussões de ideologia e poder. Do ponto de vista das teorias críticas, centrado nas escolas, o currículo é um artefato político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e detém o poder. Discute-se quem é privilegiado na escola por meio do conceito capital cultural.

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA, 2002, p. 21).

No século XXI, no entanto, surgem as teorias curriculares pós-críticas (SILVA, 2010) com bases direcionadas para um currículo que vincula conhecimento, identidade e poder a temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, multiculturalismo, entre outros. Na visão pós-crítica, o currículo é entendido como uma linguagem dotada de significados, imagens, falas e discursos que revelam histórias de muitos que foram calados, esquecidos, com suas vozes silenciadas e códigos distintos. Nesse cenário, passa a ganhar destaque a perspectiva multicultural, que nos remete à necessária superação das monoculturas na escola (COSTA-RENDERS, 2016) e desafia a busca da construção do currículo acessível.

A construção do currículo acessível é o problema que funda este artigo, pois entende-se que a transição de currículo inacessível para acessível deve considerar também a formação

docente para o desenvolvimento de novas abordagens curriculares. Portanto, este texto propõe, com base nessa formação, os princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (CAST, 2018).

O DUA nos remete a três movimentos pedagógicos importantes: proporcionar múltiplos meios de envolvimento, de representação e de ação, além de expressão no percurso escolar. Ele se apresenta como uma abordagem curricular que vem apoiar professores e professoras no planejamento de aulas e atividades acessíveis. Portanto, considera que a dinâmica da construção curricular é bem complexa. Nesse sentido, importa reconhecer que

[...] em um currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovações pedagógicas etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Ainda, segundo Gimeno Sacristán (2000), o desenvolvimento do currículo se dá em cinco níveis: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo moldado, currículo em ação e currículo avaliado. Dado o objetivo deste texto, esse tema não será desenvolvido em detalhes, mas há que destacar a dificuldade de definição do currículo em apenas uma dimensão. Entre as diferentes dimensões, este texto foca a perspectiva do currículo acessível, compreendendo o currículo como um percurso aberto e flexível que respeita a aprendizagem narrativa. Nesse sentido, devem-se considerar a relevância das propostas curriculares e a distinção entre o planejamento curricular e o currículo em ação que exigem decisões durante todo o processo de ensino.

Infere-se que, ao discutir currículo na perspectiva da educação inclusiva, não se podem deixar de levar em conta as decisões e as condições para a construção de um currículo acessível, mas também se faz necessário buscar uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa, na qual o sujeito aprendente faça parte desse processo narrativamente, ou seja, o currículo acessível exige o alargamento do grau de influência do aprendiz no percurso proposto.

### 3 A PERSPECTIVA INCLUSIVA (OU NÃO) NA PROPOSTA DA BNCC

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) apontou dois conceitos decisivos para todo o entendimento da questão curricular. O primeiro diz respeito à relação entre o que é básico-comum e o que é diverso numa construção curricular, sendo comuns as competências e as diretrizes, com vários currículos em ação. O segundo se refere ao foco em um currículo nacional, pois o artigo 9.º, IV, da Lei n.º 9.394/1996 aponta que o Estado deve nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 12). O artigo 26 dessa mesma Lei também dispõe sobre os currículos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Essa discussão leva ao paradoxo que funda a educação inclusiva no sentido de como ensinar todos e cada um, respeitando as diferenças. Trata-se da consideração da universalização e focalização no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, a LDB de 1996 dispõe o seguinte.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 34).

Inicialmente, nos termos dessa lei, percebe-se que, se há diferentes estudantes num mesmo sistema escolar, currículos específicos serão necessários. No entanto, há que questionar se currículos específicos para determinados sujeitos não podem, ao contrário, promover a estigmatização, a segregação e a exclusão. Instala-se, aí, um dos problemas centrais no âmbito do projeto “A Escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o *design* universal para aprendizagem” (COSTA-RENDERS, 2019b), ao qual se vinculam as duas investigações aqui consideradas em conjunto. Nesse contexto, coloca-se a questão: em que medida o DUA pode eliminar barreiras e apoiar as decisões de currículo no âmbito da educação para todos?

A atual BNCC (BRASIL, 2018) orienta a educação rumo à garantia das aprendizagens essenciais para todos. Esse atual documento normativo:

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação visando à produção da equidade curricular no Brasil. Essa política curricular pretende ter papel decisivo na formação integral do cidadão e na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Para tanto, busca superar a fragmentação no campo das políticas educacionais brasileiras, trabalhando com os conceitos de aprendizagens essenciais e competências gerais. Define competência:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Há, no entanto, que se perguntar de que maneira essa proposta vem ao encontro da universalização do acesso e da garantia de percurso acadêmico exitoso para todos os estudantes brasileiros, ou seja, é preciso considerar a inclusão escolar e a educação especial no contexto de uma proposta curricular nacional. Antes, porém, importa situar as críticas que têm sido feitas a esse documento por algumas entidades do campo da educação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) aprovou, em 2015, a Moção 12 contra a BNCC. Aponta-se o fato de a BNCC não contemplar as dimensões de diversidade na educação brasileira, algo preconizado na LDB de 1996, como já citado. A contrariedade da ANPEd a essa proposta curricular está ligada à metodologia de elaboração do documento e às implicações da homogeneização das matrizes curriculares e da formação dos professores em nosso país (ANPEd, 2015, Moção 12). Nesse sentido,

A ANPEd entende que a educação deve ter uma política pública social que contribua para reduzir as desigualdades que marcam o país em um contexto de grande diversidade, no qual a pluralidade cultural seja respeitada (ANPEd, 2015, p. 11).

Portanto, na época, entendia-se necessária a visibilidade das múltiplas práticas docentes que ocorriam nas escolas brasileiras, para que os educadores pudessem fazer parte da construção da BNCC, valorizando as vivências do dia a dia em suas escolas. Essa moção indica

[...] a problemática centralização no desempenho e avaliação, a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base (ANPEd, 2015, p. 11).

Essa posição assumida pela ANPEd diante da BNCC ampliou o diálogo sob diferentes análises de currículo nas diversas escolas brasileiras, cumprindo, assim, seu papel de ouvir a todos democraticamente, visando a uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Ademais, acerca do valor da aprendizagem contextualizada, em seus estudos sobre a BNCC, Orrú (2018, p. 144) coloca luzes sobre o valor da abordagem curricular narrativa e inclusiva:

Vários estudos têm evidenciado no Brasil e em vários países o valor da aprendizagem contextualizada, autônoma, emancipatória que tem o aluno como o protagonista de sua educação. Espaços de aprendizagem que não se configuram como locais de escolarização, mas de compartilhamento de saberes onde não há fragmentação de conteúdos ensinados ou supervalorizados em detrimentos de outros. Espaços que não têm o objetivo de agrupar alunos por idades ou séries, mas de construir em conjunto os saberes necessários à educação do presente e do futuro.

Na busca por um patamar comum de aprendizagem, a BNCC afirma a igualdade como um valor fundamental e que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15). Portanto, o documento final manifesta uma intenção inclusiva em suas propostas. Todavia, contraditoriamente, logo em seguida, assinala:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2018, p. 16).

Dessarte, quanto à perspectiva inclusiva, a BNCC retrocede ao propor a diferenciação curricular. É importante tecer algumas análises sobre a política curricular no que diz respeito à

reforma das políticas nacionais fundamentada na BNCC, a qual tem causado repúdio aos defensores da educação inclusiva.

Em 2018, o manifesto da sociedade civil com relação à BNCC, liderado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEPED) e composto por pessoas e instituições de todo o País, destaca as contradições entre a “diferenciação curricular” e a “adaptação curricular”. No caso da diferenciação, entende-se que a BNCC (BRASIL, 2018) contradiz o estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), pois esta não faz recomendação quanto à “diferenciação curricular” (BRASIL, 2018, p. 16) para garantir o acesso e participação do aluno com deficiência na instituição escolar.

A Lei n.º 13.146/2015, conhecida como LBI, faz menção às adaptações razoáveis, e não à diferenciação curricular, pois esta abriria um precedente para um currículo diferenciado, separado para o público da educação especial, o que colocaria em risco o direito à educação inclusiva. Nos termos da LBI, adaptações razoáveis concernem às

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015).

A última versão da BNCC, portanto, trocou o termo “adaptação curricular” pela expressão “diferenciação curricular”. De fato, muito se fala que os alunos público-alvo da educação especial devam receber uma diferenciação dos conteúdos que lhes são ofertados em classes comuns. Acontece que, nesse processo, há o risco de excluir ainda mais os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades.

Essa discussão exige que se retomem as políticas de educação inclusiva instituídas desde a Constituição Federal de 1988, como os Parâmetros Nacionais Curriculares – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998, p. 15) que dispõem sobre as adaptações curriculares:

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de

os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

O Decreto n.º 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também dispõe sobre a “adaptação razoável” como um direito constitucional e como um princípio para a garantia das condições de acessibilidade nas unidades escolares.

Geralmente, ao pensar em diferenciação curricular, é considerado o distinguir, separar, substituir ou retirar algo. Surge, assim, a pergunta, na perspectiva do currículo acessível: o que se deve retirar, se o currículo é visto como algo social e vivencial? Ou, ainda, um currículo diferenciado (alternativo) para a educação especial não estaria empobrecendo e limitando o acesso ao conhecimento? Tal qual aponta o LEPED, oferecer um currículo diferente com base no pretexto da condição de deficiência contradiz a perspectiva de uma educação inclusiva.

Se a BNCC deve ser o documento norteador para as propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino no Brasil, ela também deve considerar a necessária eliminação da exclusão escolar. Afirma-se que, “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p. 8). Portanto, a diferenciação curricular proposta é contraditória nesse cenário.

Por conseguinte, fica clara a intenção de entidades da sociedade, como o LEPED e a ANPEd, de fazer críticas ao documento da BNCC (BRASIL, 2018), pois a diferenciação é a promoção de currículos fechados e paralelos, ou seja, o currículo substitutivo do currículo maior.

Nesta cena de discussão, se a adaptação razoável leva a pensar o mesmo currículo com condições de acessibilidade para todos os estudantes, ela vem ao encontro do percurso do currículo narrativo e aberto. Compreende-se que a adaptação razoável se aproxima do movimento que busca minimizar as barreiras curriculares tal qual o proposto pelos princípios do DUA. Como abordagem curricular, o DUA apresenta-se para um currículo acessível, que oferece as condições de acessibilidade a todos os aprendizes. Considera, portanto, não uma minoria de alunos, e sim todos os alunos, sugerindo uma abordagem curricular que atende a todos e cada um nas unidades escolares.

Ao fim desta seção, importa aproximar esta discussão do DUA, pois é perceptível que essa abordagem curricular dispensa atenção considerável ao campo da educação especial. Sua origem está diretamente vinculada a essa modalidade educacional, pois, desde o início dos trabalhos no *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018), seus pesquisadores perceberam que a abordagem curricular acessível “exige a consideração de diferenças fora de uma classificação hierárquica de capacidade/deficiência” (COSTA-RENDERS, 2019a, p. 170), e, ao fazê-lo, trazem uma relevante contribuição para a construção da escola para todos. Portanto, pode-se dizer que o DUA não defende a diferenciação curricular nem a adaptação curricular, e sim o currículo acessível, buscando, com os três princípios da representação, ação/expressão e engajamento, minimizar a necessidade de adaptação curricular.

A premissa básica do DUA é o fato de que as barreiras ao aprendizado ocorrem na interação com o currículo. Elas não são inerentes apenas às capacidades do aluno, mas são construídas por currículos fechados.

O *framework UDL* está estruturado em torno dos três conjuntos de redes de aprendizagem. Princípio 1: Para apoiar o aprendizado de reconhecimento, forneça métodos de apresentação múltiplos e flexíveis. Princípio 2: Para apoiar aprendizagem estratégica, forneça métodos de expressão e aprendizado múltiplos e flexíveis. Princípio 3: Para apoiar a aprendizagem afetiva, ofereça opções múltiplas e flexíveis de engajamento (ROSE; MEYER; GORDON, 2014, p. 5).

O currículo acessível visa a eliminar, ao máximo, a necessidade de adaptação curricular, porém não substitui adaptação curricular por diferenciação curricular, como o fez a BNCC.

#### 4 O *DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA UNIDADE ESCOLAR

Com o intuito de criar comunidades escolares acolhedoras e promover o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem estudar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Logo, a inclusão escolar não diz respeito somente aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que enfrentam barreiras no processo de ensino-aprendizagem.



A educação inclusiva tem como um de seus fundamentos a valorização e o respeito às diferenças, afirmando a educação como um direito humano. A garantia desse direito exige o reconhecimento da diferença como uma condição humana. Mas qual seria a concepção que norteia a educação inclusiva?

A base antropológica da inclusão está no entendimento do ser humano como um ser aberto e inacabado, capaz do movimento de busca de conhecimento e da disponibilidade em aprender com os diferentes. A inclusão exige, nas palavras de Freire (1996), a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença. Juntos na escola são seres que, inacabados, assumem-se como tais e tornam-se radicalmente éticos (COSTA-RENDERS, 2018, p. 56).

Aprender e crescer na diferença, sem hierarquizar sujeito ou saberes, é um dos desafios de um currículo acessível. Quando o currículo não está aberto a mudanças e os professores não estão dispostos a modificar seus planos conforme a variabilidade dos aprendizes (CAST, 2018), a prescrição se impõe e exclui. Por essa razão, há que garantir as condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas unidades escolares.

Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende, sobretudo, de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 131).

Se o paradigma da inclusão exige minimizar as necessidades de adaptação curricular, ele é o fundamento central do *design* universal para a aprendizagem. O DUA oferece ao docente um modelo de intervenção que o ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos. Busca reduzir os fatores de natureza pedagógica que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, assegurando o acesso, a participação e o êxito acadêmico de todos os alunos.

A abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a variabilidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e por que aprendem em múltiplas formas – nos termos dos três princípios do DUA.

[...] os três princípios anunciados no DUA ajudam a criar ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos os alunos, sendo importante considerar esses princípios na planificação das aulas, a qual deve

atender às componentes essenciais do currículo, a saber: i) objetivos, ii) estratégias de ensino, iii) materiais e recursos e iv) avaliação (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 137).

O planejamento de aulas acessíveis para todos os alunos implica uma redefinição de componentes do currículo. Para que isso aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade: na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, como apresentam a informação e como avaliam os alunos, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneiras diversas.

O trabalho de pesquisa, desenvolvido na esfera do projeto “A escola para todos” (COSTA-RENDERS, 2019b), vem propondo pesquisas aplicadas, narrativas e intervencionistas com professoras das redes públicas de ensino da região do Grande ABC Paulista. Por meio de rodas de conversa e do desenvolvimento de objetos de aprendizagem com base nos princípios do DUA, tem-se constituído uma comunidade de conhecimento que estuda, aplica e avalia como esses princípios podem contribuir para uma abordagem curricular acessível no cotidiano das escolas.

No caso dessa pesquisa de mestrado, após a fase da recolha de casos e objetos de aprendizagem, constituíram-se encontros para estudo do *design* universal para aprendizagem e aplicação de seus princípios nas abordagens curriculares da escola. Nesse processo, foi construído o Inventário DUA, o qual também passou pelos ciclos de validação. A seguir, será compartilhada sua penúltima versão, mais sintetizada.

**Quadro 1 – Inventário DUA, 2019.**

<b>Inventário DUA</b>		
<b>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</b>		
Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo; Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão; Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento.		
<b>Premissa para o planejamento curricular:</b>		
considerar a variabilidade de aprendizes e nos aprendizes (variabilidade neural), por meio do trabalho com a multiplicidade (mais de duas formas) e flexibilidade (deixar espaço aberto/livre/ocioso).		
<b>Redes de Reconhecimento</b> (o que aprender)	<b>Redes de Estratégias</b> (o como aprender)	<b>Redes Afetivas</b> (o porquê de aprender)
<b>Oferecer</b> Múltiplas mídias	<b>Oportunizar</b> Múltiplos percursos	<b>Valorizar</b> Múltiplos interesses
<b>Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo</b>		

Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação
Opções de...	Opções de...	Opções de...
Opções para...	Opções para...	Opções para...

Fonte: Elaborado com os pesquisadores do ACESSI.

No caso da pesquisa apresentada neste artigo, as professoras e a pesquisadora de mestrado analisaram um semanário (planejamento semanal a ser elaborado pela professora) e nele aplicaram esse inventário. Não foi um processo fácil, mas o interesse das professoras foi grande, uma vez que elas desejavam ampliar as possibilidades de trabalho com os alunos.

Após a realização das rodas de conversa, da aplicação do inventário em um semanário e da realização um seminário final com todos os professores da escola, os resultados apontaram para a contribuição do DUA no sentido de:

- Percepção da existência de um descompasso nas práticas pedagógicas, o que impunha barreiras na aprendizagem aos alunos.
- Envolvimento, interesse e engajamento, por parte das professoras, na busca de novas estratégias de ensino para transformar o percurso de ensino aprendizagem.
- Planejamento coletivo de como apresentar o mesmo conteúdo em diferentes formas, a partir da aplicação dos princípios do DUA.
- Constituição de uma comunidade de conhecimento sobre abordagem curricular e aplicação dos princípios do DUA no sentido da prática pedagógica inclusiva.

Nesse processo, o DUA muito contribuiu para a transversalidade da educação especial e inclusiva, criando um ambiente educacional não apenas para os alunos com deficiência, mas também para todos os alunos. De fato, como um modelo de intervenção cuja finalidade é responder às necessidades educacionais de forma ampla, minimizou as barreiras impostas pelo ambiente escolar e, por consequência, a necessidade de adaptação curricular para o aluno com deficiência matriculado nessa escola. Importa realçar o relato da professora especialista que trabalha no atendimento educacional especializado da escola pesquisada:

Não imaginava que o DUA é uma proposta tão interessante para ser aplicada nas escolas de ensino regular. Desde que tomei conhecimento desta proposta, fiquei encantada e já mudei minha prática pedagógica aplicando os três

princípios do DUA em atendimentos com os alunos de duas escolas em que atuo como especialista do AEE na rede pública de ensino. Assim, não é mais necessário fazer atividades diferenciadas para os alunos, e sim recorrer às adaptações curriculares, quando necessário, que podemos fazer no coletivo, de acordo com as necessidades educacionais e potencialidades de cada aluno (Professora do AEE, 2019).

Portanto, foi possível observar o quanto o DUA tem muito a contribuir com a prática pedagógica docente, sugerindo meios que venham a reduzir a necessidade de adaptações curriculares.

Inicialmente, percebeu-se, pelos relatos das professoras, que nada poderia sair daquela rotina prescrita no semanário, uma vez que o planejamento já havia sido determinado. Muito menos a escola oportunizava aos alunos o participar e interferir na construção do planejamento escolar, com suas experiências e vivências. Todavia, com o desenvolvimento da pesquisa de campo, nas rodas de conversa, um processo formativo foi se desenhando no sentido do entendimento e visualização das possibilidades de aplicação do *design* universal para a aprendizagem naquele contexto escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após vários anos de implementação do paradigma da educação inclusiva no Brasil, notaram-se avanços significativos no processo de universalização do acesso à educação escolar, especialmente no ensino fundamental. No entanto, ainda existem vários desafios a serem vencidos no sentido da educação efetivamente inclusiva. Este trabalho insere-se nessa lacuna e busca contribuir com o processo de construção da escola para todos no País.

Nesse sentido, iniciou-se perguntando como o *design* universal para a aprendizagem (DUA) poderia qualificar a prática docente no sentido da construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares. Entende-se que conseguimos responder a essa questão no desenvolvimento desta revisão integrativa, com base teórica sólida e proposição de meios para sua aplicabilidade na realidade escolar. Esse não foi um processo linear, pois fomos afetados pelos imprevistos pertinentes ao cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao tempo e à mudança na equipe de professoras. Entretanto, uma comunidade de conhecimento composta por licencianda, pesquisadores e professoras da rede pública de ensino foi constituída e

consolidou-se.

Um dos objetivos dessas pesquisas foi aproximar os princípios do *design* universal para a aprendizagem da discussão do currículo acessível no contexto das unidades escolares, e obteve-se êxito nesse sentido. Especificamente, primeiro, constituíram-se as rodas de conversa com estudos e análise das características de um currículo acessível com base nos princípios do DUA. Nesse processo, ganharam destaque a maior narratividade, a abertura e a flexibilidade curricular no sentido do alargamento do grau de influência dos estudantes no percurso escolar. Tal abertura é relevante para o engajamento dos aprendizes em seu processo de construção do conhecimento porque respeita a variabilidade das redes neurais (redes de reconhecimento, redes estratégicas e redes afetivas) de aprendizagem (CAST, 2018). Nesse âmbito, os relatos das professoras participantes da pesquisa apontaram para a eliminação de barreiras e para um maior grau de envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Outro objetivo foi alcançado quando se trabalhou com o Inventário DUA, o qual contribuiu para o desenvolvimento profissional docente no âmbito da educação inclusiva e para o processo de construção de uma abordagem curricular mais acessível na unidade escolar pesquisada. Ganha destaque, nesse sentido, o relato da professora do atendimento educacional especializado que apontou como a aplicação do *design* universal para aprendizagem (DUA) minimizou a necessidade de adaptação curricular naquele contexto.

Esses são passos iniciais na pesquisa sobre o DUA no Brasil, mas trabalhos de pesquisa acerca do *design* universal para aprendizagem continuarão em desenvolvimento pelo grupo de estudos ACESSI, com o intuito de contribuir com a discussão a respeito da relevância do currículo acessível para a consolidação do paradigma da inclusão nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- ANPEd. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.
- BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston: The Riverside Press Cambridge/Houghton Mifflin Company, 1918.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Distrito Federal, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão** - Lei n. 13146 de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>. Acesso: 10 fev. 2019.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines version 2.2** [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **A inclusão na universidade**: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos. Curitiba: Prismas, 2016.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 47-66, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9950>. Acesso em: 24 maio 2021.

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 (Orgs.). **Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning an International Perspective**. London: Routledge, 2019a. p. 159-178.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **A escola para todos**: a educação especial inclusiva em interface com o *design* universal para aprendizagem. Projeto regular n. 2017/20862-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). 2019b. Disponível em:

<https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/104474/a-escola-para-todos-a-educacao-especial-inclusiva-em-interface-com-o-design-universal-para-aprendiz/>. Acesso: 10 mar. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Maria Aparecida Nascimento. **A prática docente na perspectiva do currículo acessível**: aproximações com o *design* universal para aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução Maria João Carvalho. Lisboa: Artes Gráficas, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 141-154, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6828>. Acesso em: 24 maio 2021.

ROSE, David; MEYER, Anne; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield MA: Cast, 2014.

SANTOS, Marcela Herrera. **Os princípios do design universal para aprendizagem na BNCC**. 2019. Iniciação Científica (PIBIC) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

Recebido em: 15/01/2020

Aprovado em: 01/07/2020