

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, PRÁTICAS INCLUSIVAS E ANTICAPACITISMO

Angelita Vieira de Moraes
Décio Nascimento Guimarães
Douglas Christian Ferrari de Melo
ORGANIZADORES

encontrografia **PCDINCLUI**

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, PRÁTICAS INCLUSIVAS E ANTICAPACITISMO

Angelita Vieira de Moraes
Décio Nascimento Guimarães
Douglas Christian Ferrari de Melo
ORGANIZADORES

encontrografia

PCDINCLUI

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Revisado pelos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Juliana Farias Motta CRB7/5880

P769

Pessoas com deficiência, práticas inclusivas e anticapacitismo [recurso eletrônico]/ organizadores Angelita Vieira de Moraes, Décio Nascimento Guimarães, Douglas Cristian Ferrari de Melo. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia : PCD Inlui, 2025.
3.490 kb

1. Prática docente. 2. Educação inclusiva. 3. Inovações na educação. I. Moraes, Angelita Vieira de. II. Guimarães, Décio Nascimento. II. Título.

CDD 371.90981

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães - IFF (BRASIL)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – IFRS (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Gisele Pessin - UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
---------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Acessibilidade comunicacional na escola: mais do que recursos, um compromisso ético	13
--	-----------

Maria Luíza Motta Barreto
Décio Nascimento Guimarães

CAPÍTULO 2

A gestão da educação anticapacitista e participação das pessoas com deficiência	29
--	-----------

Douglas Christian Ferrari de Melo
Patrícia Teixeira Moschen Lievore

CAPÍTULO 3

Entre saberes e políticas: trilhas na promoção de práticas universalistas para a educação inclusiva	42
--	-----------

Enicéia Gonçalves Mendes
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães

CAPÍTULO 4

Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil como possibilidade para promoção de práticas universalistas	59
---	-----------

Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Amanda Pereira Dippolito
Anna Camila Alves

CAPÍTULO 5

Reflexões sobre o direito à aprendizagem e participação das pessoas com deficiência: o Desenho Universal na Aprendizagem como instrumento de uma educação anticapacitista72

Thatyana Machado Silva

CAPÍTULO 6

Romper as barreiras atitudinais e vivenciar encontros genuínos nas relações entre professores e estudantes82

Gisele Pessin

CAPÍTULO 7

O Desenho Universal para a Aprendizagem: os seus princípios e algumas reflexões94

Angelita Vieira de Moraes

Prefácio

Em 2023, eu recebi um convite para coordenar, em conjunto com a Prof.^ª Dr.^ª Angelita Vieira de Moraes (UFES), o Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo (UFES) e o Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães (IFF), o curso “Práticas Inclusivas na concepção do desenho universal: direito à aprendizagem e escolarização das pessoas com deficiência”. Tal curso foi realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDH), com apoio institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (*campi* Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina e Venda Nova do Imigrante) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF).

Durante quase seis meses, percorremos muitos quilômetros pelo estado do Espírito Santo. Nessas viagens, tivemos o compromisso ético e político de cuidar para que os cerca de 200 professores matriculados no curso tivessem mais possibilidades de participação das atividades. O objetivo do curso era promover uma formação sobre práticas inclusivas na concepção do desenho universal, com o intuito de favorecer o direito à aprendizagem e escolarização das pessoas com deficiência, a partir dos pressupostos do modelo social da deficiência e da educação enquanto um direito humano, tendo como horizonte a participação plena e a emancipação política e social da pessoa com deficiência.

Como desdobramento mais imediato do curso, foram realizados seminários regionais nos anos de 2024 e 2025, que contaram com a participação de 1.600 professores dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Venda Nova do Imigrante, Guarapari e Vitória.

Desses momentos de encontros e partilhas, no processo de construção de conhecimento de forma coletiva, outro desdobramento desse projeto foi a produção deste livro, *Pessoas com deficiência, práticas inclusivas e anticapacitismo*, sob a organização de Décio Nascimento Guimarães, Angelita Vieira de Moraes e Douglas Christian Ferrari de Melo.

As temáticas problematizadas nos capítulos compuseram as disciplinas e as palestras do projeto. Todas têm como eixo a preocupação com a potencialização das práticas pedagógicas que constituem o processo de escolarização dos alunos com deficiência matriculados em classes comuns nas escolas regulares.

O primeiro capítulo, intitulado *Acessibilidade comunicacional na escola: mais do que recursos, um compromisso ético*, de autoria de Maria Luíza Motta Barreto e Décio Nascimento Guimarães, problematiza a acessibilidade comunicacional como princípio ético e estético fundamental à liberdade e participação de estudantes com deficiência. Eles defendem o adequado uso de recursos de Tecnologia Assistiva como indispensável ao acesso, participação, permanência e aprendizagem, articulando o direito à educação ao pleno direito de ser e estar no mundo, tendo a comunicação emancipatória como princípio da dignidade humana e justiça social. O segundo capítulo, de autoria de Douglas Christian Ferrari de Melo e Patrícia Teixeira Moschen Lievore, *A gestão da educação anticapacitista e participação das pessoas com deficiência*, provoca-nos a pensar de forma crítica sobre a construção de uma gestão da educação anticapacitista que viabilize a participação e a emancipação das pessoas com deficiência nos processos educacionais.

Dos outros 5 capítulos, 4 trazem como eixo a defesa da potência das práticas pedagógicas universalistas no processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial. Desses, o primeiro é *Entre saberes e políticas: trilhas na promoção de práticas universalistas para a educação inclusiva*, escrito por Enicéia Gonçalves Mendes, Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa e Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães, que, ao tecerem considerações com base em pesquisas anteriores sobre as fragilidades das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva — que tem como foco o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não a sala de aula comum —, defendem

as estratégias pedagógicas universalistas, destacando a contribuição do ensino colaborativo, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o ensino diferenciado, a aprendizagem cooperativa, entre outras estratégias potentes que visam ao suporte individual para o trabalho no coletivo.

Outro capítulo foi produzido por Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Amanda Pereira Dippolito e Anna Camila Alves, com o título *Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil como possibilidade para promoção de práticas universalistas*. Partindo do contexto da Educação Infantil, etapa fundamental no processo de escolarização, as autoras exploram as possibilidades pedagógicas universalistas a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Na palavra das autoras: “Na Educação Infantil, essa abordagem se mostra especialmente potente, pois reconhece e valoriza as múltiplas formas de aprender, de se expressar e de se envolver com o conhecimento, respeitando o desenvolvimento singular de cada criança”.

O texto seguinte também traz como foco o DUA. *Reflexões sobre o direito à aprendizagem e participação das pessoas com deficiência: o Desenho Universal na Aprendizagem como instrumento de uma educação anticapacitista*, elaborado por Thatyana Machado Silva, leva-nos a refletir sobre o direito à aprendizagem e à participação das pessoas com deficiência em propostas educacionais a partir das estratégias do DUA, compreendido como um aporte que viabiliza a construção de uma acessibilidade curricular efetiva. Ao fim e ao cabo, o texto nos leva a pensar sobre os avanços e desafios da Educação Especial no Brasil a partir de reflexões acerca do processo educacional dos alunos com deficiência, pautado nos princípios dos direitos humanos.

O último texto a abordar as estratégias universalistas também tem como foco central o DUA e é intitulado *O Desenho Universal para a Aprendizagem: os seus princípios e algumas reflexões*, de autoria de Angelita Vieira de Moraes. Nele, a autora descreve em pormenores a abordagem do DUA, afirmando sua origem na neurociência com princípios orientados ao acesso ao conhecimento de maneira personalizada. Nesse sentido, defende o DUA como “uma possibilidade para uma educação sensível à diversidade dos sujeitos no contexto escolar”. Entretanto, aponta os desafios dessa abordagem — formação docente, implicação da família e políticas públicas potentes —, de forma a viabilizar a construção de um currículo que torne viáveis os múltiplos caminhos de aprendizagem.

O último capítulo que apresento é o sexto na ordem do sumário desta obra: *Romper as barreiras atitudinais e vivenciar encontros genuínos nas relações entre professores e estudantes*, escrito por Gisele Pessin, que afirma que o texto foi elaborado no processo de construção de uma das aulas do curso, que buscava “evidenciar a importância da dialogicidade na relação entre docentes e estudantes em um processo educacional inclusivo”. Com base em estudos fenomenológicos, o texto problematiza os desafios vivenciados pelas pessoas com deficiência em diálogo com autores com deficiência que tratam do capacitismo, ressaltando as experiências de pessoas com deficiência na construção das relações de ensino. O texto nos faz deslocar do *ethos* professoral que nos constitui historicamente — pautado em princípios de normatização e normalização — e nos convoca a ressignificar o papel de docente, cunhado na certeza de que a diversidade é constitutiva do humano e de que o ato de ensinar é encontro com outro no processo de construção de conhecimento.

Os capítulos deste livro, fruto dos encontros possíveis pelo curso “Práticas Inclusivas na concepção do desenho universal: direito à aprendizagem e escolarização das pessoas com deficiência”, são inspiradores e nos levam por caminhos de reflexão sobre os avanços e os enfrentamentos cotidianos no campo educacional quando temos como horizonte a construção de uma educação menos desigual, crítica e emancipatória. Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Flávia Faissal de Souza

Professora Associada do Departamento de Formação de Professores, área de Educação Especial e ensino-aprendizagem, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ)
Coordenadora do GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2024-2025)

CAPÍTULO 1

Acessibilidade comunicacional na escola: mais do que recursos, um compromisso ético

Maria Luíza Motta Barreto¹

Décio Nascimento Guimarães²

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.1

Introdução

A comunicação é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Além de proporcionar a expressão de desejos, pensamentos e sentimentos, permite a interação social, a aprendizagem e a construção de vínculos. Por meio do ato comunicativo, o ser humano compreende o mundo e se faz compreendido, estabelecendo uma relação de pertencimento. Desde os primeiros anos de vida, o desenvolvimento ocorre a partir das interações comunicativas, que promovem a internalização de conhecimentos, valores e práticas culturais.

1 Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora da rede municipal de Vitória. Bolsista CAPES.

2 Doutor e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF).

A comunicação deve ser compreendida de forma ampliada, abarcando diferentes formas, meios e tecnologias que garantam a expressão e a compreensão por todos. Essa concepção amplia o entendimento tradicional da comunicação, ressaltando sua função essencial para assegurar a participação plena e equitativa dos indivíduos na vida social, educacional e política (Brasil, 2009). Ao reconhecer a comunicação como um direito e um instrumento de inclusão, promovem-se a igualdade de condições para o exercício da cidadania e o fortalecimento das relações sociais.

A acessibilidade comunicacional demanda, nesse sentido, o conhecimento dos recursos e estratégias que possibilitam que pessoas com deficiência se apropriem da linguagem e possam efetivamente se comunicar. Para tanto, além do domínio dos recursos técnicos, é fundamental que a sociedade adote uma postura ética e relacional, garantindo o direito à dignidade inerente à humanidade, promovendo, assim, a conexão e a inclusão plena desses indivíduos.

No contexto educacional, a comunicação atua como um instrumento central para a mediação da aprendizagem e possibilita a construção de significados entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, compreende-se que comunicar é mais do que transmitir uma mensagem: é estabelecer relações dialógicas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos sujeitos, reconhecendo a comunicação como um processo de troca, coparticipação e construção de sentidos compartilhados (Freire, 2024).

A escola, como um ambiente rico em interações e experiências, deve ser inclusiva, garantindo oportunidade a todos de se comunicarem e, sobretudo, respeitando as múltiplas formas de expressão que compõem a diversidade humana. Nesse sentido, promover a acessibilidade comunicacional torna-se imprescindível para garantir a participação plena de todas/todos as/os estudantes e assegurar que suas especificidades e interseccionalidades sejam respeitadas. Essa acessibilidade pode se concretizar por meio de diferentes estratégias e recursos, como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a linguagem simples, o sistema Braille, a audiodescrição, as legendas, a leitura tátil e outros dispositivos que possibilitam a compreensão e a expressão de ideias, respeitando as singularidades comunicacionais de cada sujeito.

Entretanto, entende-se que, quando as barreiras comunicacionais não são removidas, elas impedem o acesso à aprendizagem e à participação plena na

vida escolar, especialmente para pessoas com deficiência. Dessa forma, promover a acessibilidade comunicacional configura-se como um imperativo ético, visando garantir o direito de todas/todos à educação, à permanência e à participação em ambientes inclusivos e acolhedores.

O presente artigo discute a importância da acessibilidade comunicacional na escola, tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram o direito à comunicação, à educação e à participação plena na sociedade, com equidade, dignidade e respeito à diversidade humana. Essas normativas oferecem fundamentos legais para a construção de uma sociedade inclusiva e justa. No entanto, a efetivação desses direitos vai além do cumprimento de leis ou do uso de recursos técnicos; exige a adoção de uma postura ética e relacional pautada no compromisso com o acolhimento, o acesso e o reconhecimento das diferentes formas de expressão e interação.

Destarte, este trabalho tem como objetivo central refletir sobre a acessibilidade comunicacional como uma prática que ultrapassa os recursos técnicos, constituindo-se como uma disposição ética e relacional fundamental para a inclusão escolar. Tal perspectiva busca fomentar reflexões sobre a práxis pedagógica, contribuindo para a consolidação da acessibilidade comunicacional como um exercício contínuo e intrinsecamente ligado à ação educativa. Trata-se de um compromisso que demanda escuta ativa, formação crítica emancipatória dos educadores, articulação entre os diversos atores da comunidade escolar e políticas institucionais comprometidas com a equidade. A inclusão escolar só se tornará efetiva quando houver o reconhecimento da linguagem como um direito humano e como ponte que viabiliza o encontro entre sujeitos diversos, em sua inteireza e complexidade.

A intenção comunicativa e a busca por estratégias eficazes para remover as barreiras comunicacionais são marcas de uma sociedade que pensa com e para as outras pessoas. Nesse sentido, a concepção freireana de comunicação como diálogo (Freire, 2013) é fundamental, pois pressupõe abertura para escutar, acolher e construir coletivamente processos de transformação e emancipação social. Propõe-se, então, uma comunicação dialógica, democrática e intersensorial que assegure a liberdade de ser e estar de cada pessoa.

Acessibilidade comunicacional como direito humano e fundamento da inclusão escolar

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um tratado internacional da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificado pelo Brasil com *status* de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Ao tornar-se signatário da Convenção, o Estado brasileiro assumiu o compromisso legal e ético de promover, proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, como o direito à comunicação, à educação e à participação plena na sociedade.

Assim, ressalta-se que, para garantir os direitos das pessoas com deficiência, o Decreto estabelece princípios gerais que devem nortear a ação humana na construção de uma sociedade inclusiva em que o respeito às diferenças seja uma forma de promover a dignidade da vida humana. Entre esses princípios, destacam-se: a dignidade e a autonomia da pessoa com deficiência, a não discriminação, a participação plena na sociedade, o respeito à diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a equidade de gênero e o direito das crianças com deficiência ao pleno desenvolvimento e à preservação de sua identidade (Brasil, 2009).

Ainda de acordo com a Convenção, a comunicação é compreendida de forma ampliada, incluindo:

[...] as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis (Brasil, 2009, art. 2).

Essa concepção representa um avanço significativo na perspectiva dos direitos humanos, pois reconhece que a comunicação não se restringe à oralidade e à escrita convencional, podendo ocorrer por diferentes meios, de acordo com as condições, necessidades e preferências de cada pessoa. A partir dessa percepção, reafirma-se o compromisso com a pluralidade humana e com o direito de todas/todos à expressão e à participação.

Nesse contexto, a utilização de recursos como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o sistema Braille, a audiodescrição, as legendas, a leitura tátil, a linguagem simples, entre outros dispositivos, viabiliza a participação plena, garantindo que todas as pessoas tenham acesso efetivo à informação, à interação social e ao exercício de seus direitos. Promover a acessibilidade comunicacional, portanto, torna-se mais do que disponibilizar recursos. É adotar uma postura ética e relacional orientada pelo compromisso com a inclusão e valorização da diversidade.

Para garantir a plena participação de todas/todos as/os estudantes, é fundamental conhecer os diferentes recursos de acessibilidade comunicacional, seus funcionamentos e finalidades. A tabela 1 apresenta uma síntese desses recursos, destacando suas principais características e aplicações.

Tabela 1 – Recursos de acessibilidade comunicacional (continua)

Recurso	Descrição	Fonte
Audiodescrição	“recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras por meio de técnicas e habilidades, aplicadas com o objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio, para ampliação do entendimento de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons não contextualizados, especialmente sem o uso da visão”.	ABNT, 2016, p. 1.
Braille	Sistema de leitura e escrita tátil com pontos em relevo, utilizado por pessoas com deficiência visual.	Brasil (2018)
Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)	Conjunto integrado de métodos, estratégias, recursos e tecnologias que substituem ou complementam a fala e a escrita para pessoas com dificuldades de comunicação, utilizando desde sistemas de símbolos, gestos e pranchas de comunicação até dispositivos eletrônicos que produzem voz, promovendo inclusão e autonomia comunicacional.	Schirmer (2009)
Legendas acessíveis	Legendas acessíveis são textos sincronizados com o áudio, que incluem falas, falantes e sons, apresentadas opcionalmente na tela para garantir o acesso de pessoas com deficiência auditiva.	ABNT (2005)

Tabela 1 – Recursos de acessibilidade comunicacional (conclusão)

<p>Libras (Língua Brasileira de Sinais)</p>	<p>Forma de comunicação e expressão baseada em um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizado por comunidades surdas brasileiras para a transmissão de ideias, informações e experiências.</p>	<p>Brasil (2002)</p>
<p>Linguagem simples</p>	<p>É uma forma de comunicação que busca tornar a informação acessível e compreensível para todas/todos por meio de frases curtas, vocabulário do dia a dia e estrutura textual clara e direta.</p>	<p>Almeida et al. (2024)</p>
<p>Pranchas de comunicação/pictogramas</p>	<p>Recursos visuais compostos por imagens, símbolos ou palavras, organizados em pranchas, que auxiliam na comunicação de pessoas com NCC, promovendo expressão e interação.</p>	<p>Paula (2019)</p>

Fonte: Autores, 2025.

A acessibilidade comunicacional torna-se um imperativo social, sendo desenvolvida por meio do uso de recursos de tecnologia assistiva e estratégias comunicacionais diversas, com o objetivo de favorecer a interação entre as pessoas e eliminar as barreiras impostas por uma sociedade que privilegia um modelo hegemônico de comunicação, muitas vezes excludente em relação às pessoas com deficiência. Desse modo, Pletsch *et al.* (2021) versam que se sinaliza como fundamental, no que tange à acessibilidade comunicacional:

[...] a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para garantir acessibilidade linguística aos estudantes surdos, o acesso a textos em braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como o uso da linguagem simples (escrita e oral), os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados, os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Pletsch *et al.*, 2021, p. 16).

Promover a acessibilidade comunicativa, portanto, demanda uma ação consciente e intencional, orientada pela ética e comprometida com a construção de vínculos, a escuta ativa e o respeito às diferentes formas de expressão.

Trata-se de construir condições reais de participação, promovendo a justiça social e o pertencimento.

No contexto escolar, essa concepção exige o conhecimento e a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo e o acesso à aprendizagem, recursos e estratégias diversificadas que viabilizem a comunicação e a inclusão. Entre essas estratégias, destacam-se o uso da CAA, da linguagem simples, de Libras, pranchas de comunicação, pictogramas, leitura tátil e *softwares* acessíveis, que possibilitam mediações eficazes junto a estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça essa responsabilidade ao estabelecer, em seu artigo 3º, que a acessibilidade deve ser garantida em todas as esferas sociais, assegurando às pessoas com deficiência o direito à educação em igualdade de condições, com acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Aprofundar o entendimento da comunicação como direito fundamental é necessário, base para a construção da cidadania e da inclusão social. A comunicação possibilita a aprendizagem, assegura a permanência, favorece o sentimento de pertença e impacta positivamente tanto no desenvolvimento cognitivo quanto nas relações sociais dos estudantes. Por isso, vê-se a acessibilidade comunicacional como um pilar para a inclusão escolar.

A comunicação está intrinsecamente relacionada à dignidade, à formação cidadã e à equidade social. Nesse sentido, negar o direito à comunicação, nas suas múltiplas formas, é, como afirma Skliar (2003), negar a própria existência do sujeito e sua possibilidade de participação política e social. Santos (2010) também reforça que os direitos humanos não podem ser pensados apenas como garantias jurídicas, mas como práticas sociais emancipatórias, estando a comunicação no centro desse processo de reconhecimento e pertencimento.

Para Freire (1996), a comunicação é um ato político que se realiza no encontro dialógico em que educador e educando se reconhecem como sujeitos. Logo, garantir a acessibilidade comunicacional na escola não é apenas um dever técnico ou legal, mas um imperativo ético de justiça e de cidadania comunicativa.

Nesse sentido, para que a inclusão seja uma prática social efetiva e a comunicação aconteça no âmbito escolar de forma significativa, é fundamental garantir o acesso à informação e à interação, respeitando as políticas públicas e reconhecendo a comunicação como um direito humano essencial. Isso implica investir na formação docente, de modo que o professor, por meio do conhecimento e do interesse em assumir o compromisso com o outro, adote uma postura proativa na

busca por estratégias pedagógicas e no reconhecimento de recursos que favoreçam a interação entre as/os alunas/os e seus pares, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento. Destarte,

Assegurar o direito à educação vai muito além de garantir o acesso ao currículo de forma acessível. Diz respeito à promoção de uma real participação para todas as pessoas, combatendo principalmente as barreiras atitudinais que separam os indivíduos e impedem o desenvolvimento, a aprendizagem e a emancipação das pessoas com deficiência. [...] Esse paradigma inclusivo precisa estar presente em todo o currículo da formação de professores, de forma integrada e transversal. [...] A perspectiva inclusiva deve perpassar toda a formação da(o) pedagoga(o), de forma que se ampliem as possibilidades de discussão e reflexão sobre essa temática, culminando na transposição de paradigmas excludentes sobre a educação das pessoas com deficiência” (Rodrigues; Guimarães; Pessin, 2025, p. 2).

Para abarcar as políticas públicas que orientam a prática educativa na direção da inclusão e da promoção do acesso, é fundamental investir na formação inicial e continuada de professores e pedagogos que, em suas salas de aula, transformam realidades e garantem a aprendizagem. Essa formação deve possibilitar a apropriação crítica da legislação e sua efetiva transposição para a práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, torna-se possível construir uma escola acessível e acolhedora que conviva com as diferenças, valorize as individualidades e fortaleça o sentimento de pertencimento. Assim, compreende-se que a acessibilidade comunicacional não se limita a instrumentos, mas revela-se como um ato humano de escuta, respeito e inclusão.

O conhecimento de recursos e estratégias para uma comunicação acessível é essencial para romper não apenas as barreiras impostas vivenciadas pelas pessoas com deficiência, mas também aquelas decorrentes da falta de sensibilidade e interesse humano em promover a inclusão. A tecnologia assistiva, quando inserida no ambiente escolar, tem o potencial de transformar realidades e adequar as metodologias de ensino às necessidades de cada indivíduo.

Por meio da escuta, da convivência e da análise das demandas comunicacionais dos estudantes, torna-se possível identificar estratégias válidas que favoreçam o acesso, a participação plena e o desenvolvimento. Como afirma Galvão Filho (2009), “dispor de recursos de acessibilidade [...] seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura” (Galvão Filho, 2009, p. 116). Assim, é na articulação entre recursos, posturas inclusivas e compromisso pedagógico que se constrói uma escola verdadeiramente acessível.

Para tanto, compreender a acessibilidade comunicacional como direito humano e base para a inclusão escolar implica em adotar uma postura ética frente à diversidade. Por meio da modelagem de situações comunicativas, da escuta ativa e da busca intencional por estratégias pedagógicas, o professor cria condições e recursos para ampliar os espaços de expressão, escuta, acolhimento e construção do conhecimento no ambiente educacional.

A disposição ética e o papel do professor na promoção de ambientes comunicacionais acessíveis

Para Freire (1996), o ensino deve perpassar pelo respeito à autonomia do aluno. Assim, compreende-se que respeitar o discente em meio às suas características e potencialidades é mais do que um princípio pedagógico, mas um fundamento ético que evidencia a preocupação com o outro e o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de saberes, desejos, tempos e trajetórias próprias. É abraçando e respeitando as diferenças que a educação acontece, em meio ao diálogo e ao reconhecimento da existência e das necessidades do estudante.

A construção de um ambiente educacional acessível torna-se possível quando o professor assume uma postura ética e embasada, estabelecendo um diálogo horizontal com o educando, no qual os recursos e estratégias que promovem a comunicação e favorecem a aprendizagem são construídos em conjunto, em uma perspectiva interativa. A comunicação acessível, que considera linguagens, ritmos e modos diversos de participação, deve, portanto, ser compreendida como ato ético antes de ser técnico. Tornar a linguagem acessível é tornar a relação justa; é possibilitar que todos tenham voz e possam tomar parte nos processos de significação do mundo.

Ensinar, nesse contexto, é planejar de forma responsiva, transformar a linguagem, legitimar expressões não verbais e construir, junto ao estudante, caminhos de comunicação que façam sentido. Como afirma Paula (2019), na perspectiva inclusiva, “não é o estudante que se molda ou se adapta à escola, mas a escola que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do estudante” (Paula, 2019, p. 19). A escuta ativa e a busca por uma comunicação acessível tornam-se eixos estruturantes da ação pedagógica.

Quando a escola é acessível, ela reconhece a singularidade do estudante como ponto de partida e não como obstáculo, permitindo que todos possam aprender e ensinar em uma via de mão dupla. Pensar a escola com todas/todos as/os estudantes, e não apenas para elas/eles, é afirmar o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual cada pessoa é protagonista da construção dos processos comunicativos, pedagógicos e sociais.

Assim, a ética da relação e da escuta torna-se núcleo da prática educativa comprometida com a dignidade humana. Quando professores escutam genuinamente, quando assumem a comunicação acessível como postura de equidade, eles criam condições para que cada estudante se torne autor da própria história. Rompe-se, então, com as barreiras impostas às pessoas com deficiência, construindo-se um ambiente de aprendizagem em que há participação e estimula-se a permanência do educando. Nesse contexto, a educação se realiza como diálogo que liberta.

A transformação da ação educativa ocorre por meio da formação profissional continuada e do compromisso com a aprendizagem, que permite à/ao educadora/educador conhecer seus estudantes, reconhecer suas potencialidades e selecionar estratégias pedagógicas adequadas para promover um ambiente educativo inclusivo e participativo. Nesse percurso, destaca-se a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que:

[...] possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva” (Pletsch *et al.*, 2021, p. 20).

Pletsch *et al.* (2021) afirmam que “o reconhecimento da pluralidade humana é o que possibilita a identificação de barreiras pedagógicas e atitudinais” (Pletsch *et al.*, 2021, p. 22), o que corrobora para a remoção de barreiras e para a construção de

práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todas as pessoas. Nesse sentido, conhecer a/o educanda/o é fundamental para identificar estratégias que garantam o pleno acesso ao ambiente escolar e promovam interações significativas. Cabe à/ao educadora/educador planejar e construir, com as/os estudantes, possibilidades pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, confortáveis, funcionais e significativas, respeitando as especificidades de cada pessoa.

A acessibilidade comunicacional exige, portanto, a apropriação de conhecimentos específicos e o investimento na formação e no trabalho docente, a fim de que as/os professoras/professores estejam preparados para identificar e remover barreiras e selecionar recursos e estratégias pedagógicas adequadas às diferentes formas de expressão e compreensão presentes no contexto escolar. Sob a ótica do DUA, esse processo demanda que a/o educadora/educador planeje suas práticas, considerando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, de modo a garantir que todas/todos as/os estudantes tenham acesso pleno à comunicação e à aprendizagem.

Compreender e aplicar estratégias de acessibilidade comunicacional requer conhecimento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, a tabela a seguir reúne sugestões práticas para orientar os professores na adoção de recursos e ações que garantam o direito à comunicação de todas/todos as/os estudantes, respeitando suas especificidades e favorecendo uma participação plena no ambiente escolar.

Tabela 2 – Estratégias e recursos para promover a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar (continua)

Situação/ necessidade	Estratégias recomendadas	Recursos e ferramentas	Exemplos práticos em sala de aula
Deficiência auditiva	Garantir acesso visual à infor- mação oral.	Intérprete de Libras, vídeos com legen- das sincronizadas, estenotipia, textos escritos como forma de acesso visual à linguagem verbal, lin- guagem simples, uso de quadros, esque- mas visuais e apoio visual constante.	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos com Libras e legendas; - Slides com lingua- gem clara e imagens ilustrativas; - Antecipação do conteúdo com es- quemias visuais.

Tabela 2 – Estratégias e recursos para promover a acessibilidade comunicacional no ambiente escolar (conclusão)

Deficiência Intelectual	Tornar a comunicação mais concreta, acessível e contextualizada.	Textos em Leitura Fácil, linguagem simples, atividades práticas e sensoriais.	<ul style="list-style-type: none"> - Instruções com apoio visual passo a passo; - Uso de materiais concretos (tampinhas, brinquedos, maquetes); - Reforço de conceitos com atividades práticas.
Necessidades Complexas de Comunicação (NCC)	Utilizar formas alternativas e suplementares de comunicação.	Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), pranchas, pictogramas, aplicativos com saída de voz.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de símbolos para interações orais; - Apoio visual em atividades de escolha e resposta; - Aplicativos que transformam texto em fala para interações cotidianas.
Surdocegueira	Estimular múltiplos sentidos na comunicação.	Guia-intérprete, comunicação tátil, materiais multissensoriais, estenotipia Braille.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de objetos reais para representar conceitos; - Comunicação tátil adaptada; - Adaptação sensorial do espaço com marcações táteis.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estruturar o ambiente e as interações com previsibilidade; apoiar a comunicação conforme o perfil do estudante; favorecer rotinas visuais e estratégias de regulação emocional.	Pranchas de comunicação (CAA), rotinas visuais com pictogramas, histórias sociais, <i>slides</i> com linguagem acessível, fones abafadores, espaço de regulação sensorial.	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda visual da rotina do dia; - Histórias sociais para preparar transições; - Comunicação com pranchas e símbolos; - Ambiente com espaço para regulação sensorial.

Fonte: Autores, 2025.

Para tanto, a escola deve conhecer, dominar e aplicar os recursos, ferramentas e estratégias que permitam remover as barreiras comunicativas, garantindo o direito de todas/todos à participação, à aprendizagem e à convivência respeitosa com a diversidade.

Nesse contexto, a atuação da/do professora/professor assume um papel decisivo no desenvolvimento integral dos estudantes. Escutar, interpretar e dialogar com os modos diversos de expressão dos alunos é garantir que a comunicação não seja uma via única, mas um processo compartilhado e transformador. Como destacam Zerbato e Mendes (2018):

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

Essa compreensão reforça a ideia de que não basta ensinar conteúdos. É preciso criar condições para que cada estudante possa significar o mundo a partir das suas possibilidades de expressão e compreensão. Assim, promover a acessibilidade comunicacional constitui-se como desafio ético e estético imperativo, pautado no respeito às outras pessoas e no compromisso com a equidade.

A escuta, a transformação da linguagem, o planejamento de rotinas visuais, o uso de materiais multissensoriais e a convivência respeitosa com as diferenças são estratégias que só se concretizam em práticas verdadeiramente inclusivas, quando há intencionalidade, formação, sensibilidade e participação plena de todas as pessoas, tornando as salas de aula espaços democráticos, emancipatórios e livres. Assim, a inclusão só se torna real quando a escola, em suas relações, práticas e ambientes, comunica acolhimento, pertença e dignidade. A acessibilidade comunicacional não é um complemento à educação, mas um fundamento para que ela, de fato, aconteça.

O ambiente escolar também comunica. Murais com múltiplos alfabetos, materiais em Braille ou com pictogramas, uso da linguagem simples, sinalizações táteis e legendadas expressam acolhimento e pertencimento. Um espaço que respeita as diferenças é retrato da escuta da/do professora/professor. Assim, a acessibilidade comunicacional se concretiza não apenas na fala ou no recurso, mas em todo o contexto simbólico, físico e humano da escola.

Considerações finais

A acessibilidade comunicacional, quando compreendida como direito humano e prática ética, revela-se como um pilar fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que prover recursos ou atender a exigências legais, trata-se de assumir um compromisso com o outro, de respeito e compreensão das formas individuais de comunicação, aprendizagem e pertencimento.

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a promoção da acessibilidade exige a superação de barreiras que não são somente físicas e tecnológicas, mas atitudinais. Nessa perspectiva, a escuta ativa, a valorização dos múltiplos modos de expressão, a transformação dos modos de comunicação e a construção de ambientes educacionais acolhedores são práticas que materializam esse compromisso.

O papel do professor é o cerne desse processo. Com uma atuação ética e sensível, estimulam-se a comunicação e a aprendizagem pelo reconhecimento das necessidades comunicacionais de seus alunos. A formação docente contínua, aliada ao conhecimento de estratégias como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), a Libras, a linguagem simples e o uso de recursos visuais, táteis e multissensoriais, estabelece-se como caminho possível para a efetivação do direito à educação em igualdade de condições.

Compreende-se, portanto, que a acessibilidade comunicacional não é um componente complementar do processo educativo, mas um de seus princípios. A inclusão escolar se concretiza no diálogo, na relação e na intencionalidade ética de tornar notável a presença de todas/todos no espaço escolar. Promover a acessibilidade comunicacional é, portanto, promover a justiça social.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **ABNT NBR 15290**: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **ABNT NBR 16452**: Acessibilidade na comunicação – Audiodescrição. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

ALMEIDA, Patrícia *et al.* (coord.). **Simple assim**: comunique com todo mundo. 2. ed. Canoas: Cromossomo 21, 2024. *E-book*.

BRASIL. **Decreto nº 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, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille.** 3. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105451-normas-tecnicas-para-a-producao-de-textos-em-braille-2018/file>. Acesso em: 13 jul. 2025.

DUARTE, F. R.; MORAIS, A. R. de M. N. Modelo referencial para a avaliação da acessibilidade comunicacional em políticas de comunicação interna de hospitais universitários. **Intercom:** Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 233–254, mai./ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-58442021213>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/RTqyT38Jj6gXVXZ94vmmTVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demanda e perspectiva. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Para entender a comunicação:** contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAULA, M. C. B. L. de. **Comunicação alternativa e ampliada na sala de aula:** dialogando com estudantes com TEA. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PLETSCH, M. D. *et al.* (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação).

RODRIGUES, M. C. A. de O.; GUIMARÃES, D. N.; PESSIN, G. Práticas inclusivas na formação de pedagogas(os): diálogos emancipatórios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 31, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDKSqVnzhQgXQL8nnqYHrnk/?format=pdf&lang=pt1>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SCHIRMER, C. R. Acessibilidade na comunicação é um direito – comunicação alternativa é um caminho. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 9, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24039>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 7-30.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação & Unisinos**, São Carlos, v. 22, n 2, p. 147155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/09/eBook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2025.

CAPÍTULO 2

A gestão da educação anticapacitista e participação das pessoas com deficiência

Douglas Christian Ferrari de Melo¹

Patrícia Teixeira Moschen Lievore²

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.2

Introdução

A trajetória da Educação Especial ao longo da história revela profundas mudanças nas concepções de deficiência. Desde os tempos antigos até o presente, os indivíduos com deficiência enfrentaram exclusão, segregação e, muitas vezes, foram considerados incapazes de participar ativamente da sociedade. Entretanto, com o avanço das concepções filosóficas, sociais e educacionais, novas perspectivas de Educação Especial foram sendo construídas, culminando no

1 Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Possui especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes e graduação em Pedagogia (2017) pela Uniube e em História (2003) pela Ufes. É professor adjunto do centro de educação, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes e do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - UFES. Professora EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Colatina - Professora de Atendimento Educacional Especializado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422332395152935>.

entendimento atual de que a diversidade deve ser acolhida e respeitada em todos os âmbitos da vida.

Apesar dos avanços, a educação antipacitista ainda enfrenta desafios. A escolarização dos estudantes público da Educação Especial exige a formulação de respostas adequadas às diferenças, a valorização do processo de aprendizagem e o entendimento de que o conhecimento sistematizado deve ser acessível a todos. Além disso, a construção de uma escola para todos demanda esforços políticos e sociais para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar.

A superação da exclusão depende de um compromisso coletivo para transformar o sistema educacional, assegurando que pessoas com deficiência tenham oportunidades reais de desenvolvimento e participação na sociedade. Como alerta Piccolo (2022), “somente estranhamos pensar a deficiência como construção social porque a imaginamos como se fosse universalmente definida pelas linhas da Medicina, o que é uma mentira” (Piccolo, 2022, p. 180). Assim, a luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência continua sendo um dos grandes desafios da educação contemporânea.

Este capítulo está organizado de forma a apresentar uma análise crítica sobre a gestão da educação antipacitista e a participação das pessoas com deficiência. Inicialmente, são abordados os avanços legislativos e os desafios na implementação das políticas públicas no Brasil. Em seguida, discute-se a gestão da educação antipacitista. Por fim, é explorada a educação antipacitista e emancipatória, destacando a garantia de direitos e a formação para a autonomia.

Educação antipacitista no Brasil: avanços legislativos e desafios na implementação das políticas públicas

A Educação Especial no Brasil tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por marcos legais e políticas públicas que visam garantir o acesso à educação para todas as pessoas, especialmente para aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A legislação educacional brasileira reflete um compromisso progressivo com a educação para todos e a garantia de direitos fundamentais, embora ainda haja desafios na implementação eficaz dessas políticas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo que nenhum cidadão seja privado desse direito fundamental. No artigo 205, é definido que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Além disso, o artigo 208 reforça a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos e assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprofundou essa determinação ao estabelecer que a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação. O artigo 58 da LDB define que a Educação Especial deve ser “preferencialmente oferecida na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais” e que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996, art. 58). Dessa forma, a legislação reforça a necessidade de adaptação das escolas para atender adequadamente a esses estudantes.

Ao longo dos anos, diversas iniciativas foram criadas para consolidar a Educação Especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, foi um marco ao reafirmar que os estudantes público-alvo da Educação Especial devem estar matriculados na rede regular e contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 estabeleceu metas concretas para universalizar o atendimento educacional especializado. A Meta 4 do PNE determina a “universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2014). Para cumprir essa meta, o PNE propõe estratégias, como a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores especializados.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006, estabelece a obrigatoriedade

dos Estados-partes em garantir a acessibilidade plena e a participação ativa das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, política, econômica e cultural. O artigo 9º da convenção enfatiza a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, promovendo um ambiente acessível que permita a participação plena dessas pessoas. A convenção também reafirma a importância de garantir a plena participação das pessoas com deficiência, assegurando que possam exercer seus direitos de forma igualitária, sem discriminação (ONU, 2006).

Nesse sentido, a convenção não apenas exige a eliminação das barreiras físicas e sociais, mas também busca transformar a percepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência, desafiando práticas discriminatórias e capacitistas. Ao garantir o direito à acessibilidade plena e à participação ativa, a convenção propõe uma mudança profunda na estrutura social, promovendo a autonomia desses indivíduos e o reconhecimento de suas potencialidades. Dessa forma, sua implementação é fundamental para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade humana e que ofereça a todos, independentemente de suas condições, a oportunidade de participar plenamente da vida pública e privada.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é fruto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa lei reforça a necessidade de garantir o acesso à educação em todos os níveis, promovendo um sistema educacional que atenda a todos os estudantes. O artigo 27 da LBI estabelece que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, art. 27). Além disso, o artigo 28 da LBI determina que o Estado deve assegurar a participação ativa dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar.

Embora a legislação tenha avançado na proteção dos direitos das pessoas com deficiência na educação, há desafios significativos para a implementação dessas políticas na prática. Há uma disparidade entre as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais e sua efetivação no cotidiano escolar. Muitas vezes, as escolas enfrentam dificuldades na adaptação de infraestrutura, na formação de professores e na disponibilidade de recursos didáticos adequados.

A questão do financiamento também se apresenta como um fator crucial para a efetividade da Educação Especial. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) prevê a contagem diferenciada dos alunos com deficiência, garantindo um repasse maior de recursos para sua escolarização. Conforme determinado pelo Decreto nº 6.571/2008, “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (Brasil, 2008b, art. 6). No entanto, a efetiva destinação desses recursos e sua aplicação correta ainda são desafios para gestores educacionais.

Outro ponto crítico é a formação de professores. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já estabelecia a necessidade de capacitação específica para o atendimento educacional especializado, mas ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada dos docentes. Muitas vezes, os professores se deparam com a falta de suporte técnico e pedagógico para trabalhar com estudantes que necessitam de adaptações curriculares e metodológicas.

A evolução da legislação brasileira sobre Educação Especial reflete um compromisso crescente com o direito à educação. A Constituição de 1988, a LDB, o PNE, a LBI e outras normativas demonstram um esforço contínuo para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham oportunidades educacionais justas e adequadas às suas especificidades.

Entretanto, o caminho para uma educação verdadeiramente para todos ainda exige superação de desafios estruturais, pedagógicos e financeiros. Para que as políticas públicas alcancem sua plena eficácia, é necessário um esforço conjunto do Estado, das instituições educacionais e da sociedade como um todo. Apenas com investimentos adequados, formação docente e uma mudança de mentalidade na sociedade, será possível concretizar o direito à educação para todas as pessoas.

A gestão da educação anticapacitista: participação na construção de políticas educacionais

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo um dos principais mecanismos para a emancipação humana. No contexto da Educação Especial, esse princípio se torna ainda mais relevante, pois não se trata apenas de garantir o acesso ao ensino, mas de proporcionar condições reais para o desenvolvimento, autonomia e participação dos indivíduos

na sociedade. A gestão educacional, nesse sentido, tem um papel central, pois é responsável por planejar, implementar e avaliar políticas que garantam a efetivação desse direito.

O direito à Educação Especial parte do princípio de que o conhecimento sistemático é um patrimônio cultural e que todas as pessoas devem ter a possibilidade de acessá-lo. Segundo Cury (2002), a escolarização dos alunos com deficiência não deve ser vista como um favor, mas como um direito garantido pela cidadania, pois a educação é essencial para que possam participar ativamente da sociedade e colaborar com sua transformação. Essa perspectiva reforça a necessidade de que as políticas educacionais sejam estruturadas de forma a proporcionar igualdade de oportunidades e condições adequadas para o aprendizado.

Antonio Gramsci (2001), em suas reflexões sobre a educação, critica modelos pedagógicos que reduzem os estudantes a meros receptores passivos de informações. Para ele, “não é completamente exato que a instrução não seja também educação [...] Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas” (Gramsci, 2001, p. 43–44). Dessa forma, a gestão educacional deve garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja ativo, dialógico e emancipatório, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos de sua própria história.

No Brasil, a legislação educacional tem avançado para fortalecer a gestão democrática da educação, incluindo a educação especial. A Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI, estabelece que a gestão do ensino público deve ser democrática, garantindo a participação da sociedade na definição das políticas educacionais. Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua Meta 19, trata especificamente da necessidade de uma gestão democrática, destacando a importância da participação da comunidade escolar na escolha dos gestores e na formulação das políticas educacionais. No entanto, como observa Paro (2015), a gestão democrática da escola não pode ser reduzida à eleição de diretores, pois a democracia exige mudanças estruturais na organização e funcionamento das instituições de ensino.

A gestão da Educação Especial enfrenta desafios que vão além da simples formulação de políticas públicas. Um dos principais problemas apontados por pesquisadores é a fragmentação das políticas intersetoriais, que dificulta a

implementação de um atendimento eficaz para os estudantes com deficiência. O Plano Nacional de Educação prevê a articulação entre os diferentes níveis de governo para garantir “a oferta de professores no atendimento educacional especializado (AEE), de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos cegos, professores de Libras e professores bilíngues” (Aguar *et al.*, 2016, p. 29). No entanto, essa articulação nem sempre ocorre na prática, resultando em desigualdades no acesso aos serviços educacionais.

Outro desafio é a influência do modelo mercantilista na educação, que, segundo Paro (2015), reduz a qualidade do ensino a índices e *rankings*, desconsiderando a complexidade do processo educacional. Esse modelo, além de comprometer a formação integral dos estudantes, impacta diretamente a Educação Especial, pois, muitas vezes, privilegia a terceirização de serviços e o financiamento de instituições privadas em detrimento do fortalecimento da escola pública. Como destaca França (2018), as instituições privadas de educação especial historicamente ocuparam um lugar privilegiado no Estado brasileiro, influenciando diretamente as políticas públicas e se consolidando como um setor estratégico nas relações de poder.

A gestão democrática da educação é essencial para garantir que a escola cumpra seu papel social e emancipatório. A participação da comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias e professores, é um elemento central nesse processo. Bordignon (2004) ressalta que o Conselho de Escola deve ser um instrumento de participação ativa, garantindo que as decisões educacionais sejam tomadas coletivamente e atendam aos interesses da comunidade escolar. No entanto, como destaca Libâneo (2004), “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas também a gestão da participação, em função dos objetivos da escola” (Libâneo, 2004, p. 143)

A razão de ser da escola e dos sistemas educacionais são os estudantes. Como aponta Paro (2015), o processo de ensino–aprendizagem deve ser o eixo central da gestão educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação emancipadora. Assim, a gestão da Educação Especial não pode ser pautada apenas em metas burocráticas e avaliações externas, mas deve estar comprometida com a construção de uma educação para todos, crítica e transformadora.

O desafio da Educação Especial, portanto, vai além da inserção física dos estudantes com deficiência no ambiente escolar. Trata-se de garantir que eles

tenham acesso efetivo ao conhecimento, desenvolvam sua autonomia e participem ativamente da sociedade. Como afirma Vigotski (2019), “a educação social vencerá a deficiência” (Vigotski, 2019, p. 67), demonstrando que a transformação da realidade educacional depende não apenas de políticas públicas, mas de uma mudança de mentalidade que reconheça os sujeitos com deficiência como cidadãos plenos de direitos.

Educação anticapacitista e emancipação: garantia de direitos e formação para a autonomia

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto da Educação Especial, a concepção de ensino vai além da simples transmissão de conhecimento e deve ser voltada para a emancipação humana, promovendo autonomia e participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade. A educação emancipatória se opõe a um modelo assistencialista e propõe uma formação crítica e transformadora, na qual o educando é sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A emancipação humana pode ser compreendida como um processo de libertação individual e coletiva. Karl Marx já destacava que a emancipação política reduz o homem a um membro da sociedade burguesa, mas a emancipação humana só ocorre quando ele organiza suas forças sociais e se reconhece como um ser histórico e ativo em seu próprio contexto (Marx, 2010). Dessa forma, a educação deve possibilitar o desenvolvimento dessas forças próprias, garantindo que os sujeitos em processo educacional sejam reconhecidos como agentes históricos.

Para Gramsci, a hegemonia é construída por meio da combinação entre força e consenso, sendo que a educação exerce um papel central na manutenção ou transformação dessa hegemonia (Gramsci, 2001). Assim, a escola pode ser um espaço de manutenção do *status quo*, mas também um local de luta e resistência para grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Paulo Freire, por sua vez, reforça essa ideia ao afirmar que educar é um ato político que não há neutralidade no ensino. Ele argumenta que a construção do conhecimento deve ocorrer em conjunto, com educador e educando participando ativamente do processo. A educação libertadora, segundo Freire, não transforma os indivíduos em meros espectadores, mas os engaja na busca por mudanças sociais (Freire, 1996). Isso se alinha com a necessidade de repensar a

educação da pessoa com deficiência para que ela seja centrada em suas potencialidades e não apenas em suas limitações.

Lev Vigotski também contribui para essa discussão ao afirmar que a educação das crianças com deficiência deve estimular sua superação e não apenas protegê-las ou tratá-las com piedade. Segundo ele, “nosso ideal não é cobrir a ferida com algodão e protegê-la de todas as formas, mas abrir-lhe um amplo caminho para a supercompensação e superação do defeito” (Vigotski, 2021, p. 84). Essa perspectiva fortalece a ideia de que a Educação Especial deve proporcionar autonomia e protagonismo aos estudantes.

No Brasil, a legislação educacional tem avançado para garantir uma educação emancipatória. Apesar dos avanços legislativos, a realidade ainda apresenta desafios para a efetivação dessa educação. Muitas escolas enfrentam dificuldades na adaptação da infraestrutura, na formação docente e na garantia de recursos adequados. Há também um descompasso entre o que é previsto nas políticas públicas e sua implementação prática.

A superação desses desafios exige uma mudança estrutural no sistema educacional. É necessário repensar o projeto político-pedagógico das escolas, promovendo uma educação que valorize a construção coletiva do conhecimento e reconheça as especificidades dos alunos. Isso implica uma reorganização do espaço escolar, o fortalecimento da participação dos estudantes e suas famílias na tomada de decisões e um esforço contínuo para garantir que os direitos educacionais sejam efetivamente cumpridos.

A participação das famílias dos estudantes com deficiência é crucial nesse processo, pois elas são as principais defensoras dos direitos de seus filhos e têm um papel ativo na construção do projeto pedagógico individualizado. A colaboração entre escola e família é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem que reconheça as necessidades e potencialidades de cada aluno. Além disso, a inclusão das famílias na definição dos objetivos educacionais e na construção do plano de desenvolvimento individual (PDI) fortalece o vínculo entre o ambiente escolar e o contexto familiar, criando uma rede de apoio essencial para o sucesso educacional do estudante.

A educação para a emancipação da pessoa com deficiência precisa romper com modelos assistencialistas e capacitistas, promovendo uma pedagogia da autonomia e do reconhecimento. Como sugere Freire (1996), “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz in-

terior da outra” (Freire, 1996, p. 15). Dessa forma, a educação deve possibilitar que os sujeitos se reconheçam como agentes transformadores e protagonistas de sua própria história.

A Educação Especial não deve ser pensada apenas como um direito de acesso, mas como um meio para garantir autonomia e participação social. A legislação brasileira já estabeleceu algumas bases para essa garantia, mas ainda há um longo caminho para que essas políticas se traduzam em práticas efetivas. A luta por uma educação emancipatória deve continuar sendo um compromisso de toda a sociedade, garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e contribuir ativamente para a construção de um mundo mais justo e igualitário. A participação das famílias, nesse contexto, é essencial para a transformação desse modelo, sendo um pilar que sustenta a luta pelo direito à educação.

Considerações finais

A trajetória da educação das pessoas com deficiência ao longo da história demonstra uma evolução marcada por desafios, avanços e ressignificações. Do período de marginalização e exclusão social à construção de políticas educacionais mais equitativas, observa-se um movimento que busca garantir a essas pessoas o direito à aprendizagem, à autonomia e à participação plena na sociedade. No entanto, essa mudança de paradigma não ocorreu de forma linear, mas, sim, por meio de lutas sociais, transformações culturais e desenvolvimento de novas concepções sobre deficiência.

Embora os avanços legais e as políticas públicas tenham garantido maior acesso das pessoas com deficiência à educação, ainda existem desafios que precisam ser superados para que esse direito seja plenamente exercido. A implementação de práticas pedagógicas adequadas, a adaptação da infraestrutura escolar e a formação de profissionais capacitados são fatores essenciais para que o direito à educação seja efetivo e não apenas uma política de acesso, pois a exclusão ainda se manifesta em diferentes formas, seja por meio de barreiras físicas, metodológicas ou atitudinais.

A gestão da Educação Especial, portanto, deve estar pautada na participação ativa da comunidade escolar, na valorização da diferença e no desenvolvimento de políticas públicas que considerem as especificidades desse público. O desafio não se resume à inclusão física dos estudantes nas escolas regulares, mas

sim à garantia de que tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e promova sua formação integral.

Dessa forma, a educação das pessoas com deficiência precisa ser vista não como um privilégio ou um ato de benevolência, mas, sim, como um direito inalienável. A luta por uma escola verdadeiramente acessível continua sendo uma pauta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Somente com o compromisso coletivo entre gestores, educadores, famílias e a própria sociedade, será possível avançar na superação das barreiras que ainda limitam a plena participação das pessoas com deficiência no ambiente escolar e na vida em sociedade.

A nossa luta tem como horizonte o dia em que não será mais necessário ter uma Educação Especial, mas ter uma educação que atenda a todas as pessoas, reflete o desejo de uma transformação profunda na sociedade e no sistema educacional. Esse ideal busca a eliminação de barreiras que segregam e marginalizam alunos com deficiência, visando à construção de um ambiente escolar no qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

A verdadeira mudança requer uma reestruturação cultural que reconheça a diversidade, proporcionando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizado. Nesse contexto, a educação deixaria de ser segmentada, adaptando-se às especificidades de cada indivíduo de forma natural e integrada, com a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo educadores, alunos e famílias. Esse cenário representa a concretização do direito de todos ao acesso pleno ao conhecimento e à formação cidadã.

Referências

AGUIAR, R. *et al.* **Políticas públicas e gestão educacional inclusiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Define as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2008/d6571.htm. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 116, p. 245–262, jun., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/jhF9bh2XzC9QzvYqxK7xYxs/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921–946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/C5R62ggwn9V2X7M8k9vfrwH/?lang=pt>. Acesso em: 7 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 2. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. São Paulo: Editora Abril, 2010.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, V. H. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história.** Curitiba: Appris, 2022.

VIGOTSKI, L. O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito. *In*: VIGOTSKI, L. **Obras Completas Tomo V**: Fundamentos de defectologia. Paraná: UNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. **Problemas da defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

CAPÍTULO 3

Entre saberes e políticas: trilhas na promoção de práticas universalistas para a educação inclusiva

Enicéia Gonçalves Mendes¹

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa²

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães³

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.3

Introdução

Durante as décadas de 1960 e 1970, com o avanço da urbanização no Brasil, da industrialização e a conseqüente necessidade de formação básica da força de trabalho, houve uma ampliação do acesso à escola. Esse processo resultou em medidas emergenciais, como a implementação de múltiplos turnos escolares para atender à demanda crescente. Entretanto, a estrutura escolar permaneceu elitista e excludente, sem reformulações significativas em suas práticas pedagógicas. Com a chegada de crianças oriundas das camadas populares, muitas

1 Professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bolsista produtividade 1B do CNPq.

2 Pós-doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com financiamento do CNPQ (processo:152683/2024-0).

3 Professora de Educação Especial e Inclusiva do Instituto Federal do Amapá e doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

vezes sem domínio de habilidades básicas esperadas pela escola, que não modificou suas práticas, a resposta institucional foi a criação de classes especiais, sob a justificativa da “incapacidade” de aprendizagem dessas crianças — quando, na verdade, tratava-se de um descompasso entre uma escola excludente e uma população historicamente marginalizada.

A partir daí, às classes especiais nas escolas públicas, juntam-se as instituições filantrópicas como alternativa para acolher crianças excluídas da escola, e esse cenário somente começa a se alterar após a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que inaugurou uma nova perspectiva: a da educação como direito social universal, afirmando o princípio da inclusão escolar e abrindo caminho para a transformação das práticas educacionais até então pautadas na segregação.

A “Constituição cidadã” representou um marco significativo na consolidação de direitos, sobretudo em um contexto de transição democrática pós-ditadura. Esse documento foi o primeiro, em âmbito nacional, a prever de forma explícita o direito dos estudantes público da Educação Especial à escolarização no ensino comum. Embora já existissem iniciativas pontuais, o acesso à educação por parte das pessoas com deficiência era historicamente desconsiderado. Até então, a maioria das crianças com deficiência frequentava instituições especializadas, geralmente filantrópicas, que não estavam presentes em todos os municípios brasileiros e cuja atuação era pautada na caridade e não no reconhecimento de um direito. O número de matrículas era reduzido, e, em muitos casos, não existia qualquer forma de escolarização.

As instituições públicas eram raras e, portanto, a responsabilização do Estado era quase inexistente nesse campo. No contexto da Educação Especial, a escassez de instituições públicas e a falta de responsabilização do Estado tiveram (e ainda têm) impactos profundos.

A partir de tais acontecimentos, foram sendo criadas classes especiais nas escolas públicas. As instituições especializadas eram para aqueles que, a princípio, já eram considerados “não educáveis”. Eram instituições mais custodiais, voltadas “a tomar conta” das crianças, sob a ótica do direito nacional.

Assim, até 1988, existiam basicamente dois tipos de serviços, as instituições especializadas e as classes especiais, quando passou a ser garantido às crianças e jovens com deficiência o direito de estudar preferencialmente na rede regular de ensino, embora o termo “preferencialmente” tenha gerado controvérsias e pouco impacto prático.

Para evitar a associação com a antiga lógica do encaminhamento para escolas e classes especiais, os legisladores cunharam o termo “Atendimento Educacional Especializado” (AEE), embora sem definição clara, mas significando que apenas frequentar uma classe comum não bastava e que seria preciso ofertar algo mais para responder às necessidades educacionais desse público.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) reforçaram essa perspectiva, ampliando o conceito de inclusão para todos os estudantes em situação de exclusão. Entretanto, apesar dos avanços legais na década de 1990, os efeitos concretos foram limitados, com baixo crescimento nas matrículas e indefinições sobre o que seria afinal o AEE.

Nesse cenário, surgiu a necessidade de a universidade produzir conhecimento sobre como apoiar os estudantes que começariam a ser escolarizados na classe comum, e, para isso, foi criado o Grupo de Pesquisa em Formação de Recursos Humanos para a Educação Especial (GP-FOREESP) na Universidade Federal de São Carlos.

Do SOS Inclusão às primeiras discussões sobre Ensino e Consultoria Colaborativa

Pode-se considerar que o ponto de partida ocorreu entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, motivado pelos avanços das discussões sobre educação inclusiva e a entrada de crianças com deficiências nas escolas. Assim, iniciamos o projeto “SOS Inclusão: começando pelas creches”, uma iniciativa prática na rede de ensino municipal de São Carlos, impulsionadas por experiências que ocorriam em outras regiões do Brasil. O “SOS Inclusão” envolveu estagiários de diversas áreas (terapia ocupacional, pedagogia, psicologia, educação física) para apoiar escolas da Educação Infantil e formar professores. A formação era contínua, com cursos voltados às necessidades identificadas nas escolas.

Destaca-se que, com a novidade e a falta de informação sobre o tema, que ainda era muito recente para todos, buscamos inspirações em modelos internacionais. Por exemplo, o modelo italiano compreendia que, para garantir uma inclusão real, os apoios, inclusive os professores especializados, deveriam acompanhar o estudante na classe comum. Na Itália, havia o *Insegnante di Sostegno*; na Espanha, o *Maestro de Apoyo*, ambos traduzidos como um professor de apoio; e, nos Estados Unidos, o *co-teacher* no modelo de ensino colaborativo ou coensino.

Optamos por adotar o modelo de ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022), ao invés do modelo de professor de apoio, por considerar que a literatura dos Estados Unidos sobre o tema era mais robusta e detalhada, por exemplo, na definição de papéis, nos processos de formação, etc.

Os primeiros estudos sobre o tema no Brasil foram realizados por nós e resultaram em publicações em 2004, por meio de duas teses de doutorado (Capellini, 2004; Zanata, 2004). As pesquisadoras responsáveis atuavam como co-docentes, participavam das aulas e contribuíram com os professores, testando diferentes formas de colaboração.

Outro modelo de suporte que também utilizamos foi o da consultoria colaborativa escolar, que envolveu o serviço de profissionais de uma equipe multidisciplinar — como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais (Mendes e col.; no prelo).

Finalmente, outra iniciativa a ser destacada foi a criação do curso de licenciatura em Educação Especial, que foi estruturado com base no modelo de ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022). Dessa forma, ainda hoje, há a presença de disciplinas dedicadas aos temas, e os estudantes do curso não realizam estágio em Salas de Recursos Multifuncional (SRM), mas, sim, em parceria com professores na classe comum. Ou seja, o curso inteiro foi moldado com essa proposta formativa.

Em resumo, nos estudos, iniciamos com pesquisadores atuando como co-professores; depois, passamos à formação dos professores de Educação Especial para que atuassem diretamente na escola comum no modelo do coensino. Logo, entendemos que era necessário formar também os professores do ensino comum e focamos os estudos na formação dos parceiros. E, finalmente, concluímos também que era preciso formar toda a escola para o trabalho colaborativo (Mendes *et al.*, 2024).

Enfim, diante das evidências dos nossos estudos nacionais, que corroboravam o que a literatura também recomendava, a definição do AEE deveria envolver o suporte do professor especializado no contexto da classe comum, junto à turma e ao professor regente, mas, infelizmente, essa não foi a definição que assumiu a política de Educação Especial no Brasil.

As mudanças políticas e seu impacto nas escolas

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) assumiu seu primeiro mandato, foi implementado o programa de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que focava na formação de gestores e envolveu a organização de seminários para disseminar essa filosofia e política. A partir daí, foi possível perceber uma definição do que viria a ser adotado mais tarde como AEE. Apesar de muitos afirmarem que o conceito apareceu na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), de fato, antes da formalização, uma ideia já estava sendo disseminada e debatida: a de criar salas de recursos para ofertar o AEE no contraturno, como modelo de suporte aos estudantes público da Educação Especial que passariam a ser escolarizados no contexto da classe comum.

Em 2004, foi formalizado o acesso desse público às classes comuns nas escolas regulares. A partir desse momento, houve uma radicalização da política, com a participação do Ministério Público, que passou a defender a matrícula compulsória na classe comum (Mendes, 2006). A partir daí, observa-se o crescimento das matrículas em escolas comuns.

Em 2008, já no segundo mandato do presidente Lula, o governo lança uma política com significativo aumento de investimentos na área da educação inclusiva. Um dos principais programas implementados foi o de implantação das salas de recursos multifuncionais, com a distribuição de *kits* e equipamentos para fomentar a criação e estruturação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas.

Nesse mesmo período, é aprovado o Decreto nº 6.571, de 2008, dispondo sobre o atendimento educacional especializado, que passou a ser concebido como um atendimento realizado no contraturno escolar, com o objetivo de garantir a participação plena do aluno na classe comum. Ele foi caracterizado como complementar ou suplementar, mas não substitutivo à escolarização na classe comum.

Cabe destacar que, anteriormente à política de inclusão escolar, a sala de recursos funcionava mais como uma classe especial para alunos com deficiência sensorial; mas, com a mudança, passou a ser um serviço destinado a todos, complementar à classe comum, em que o aluno deve ser escolarizado em uma turma regular por cerca de 5 horas diárias, 5 dias por semana. O AEE

deveria ser oferecido no contraturno, podendo ocorrer na sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, oferecendo esse atendimento de forma complementar, em vez de funcionar como escolas exclusivas para crianças com deficiência.

Porém, pela lógica, se o estudante fica 20 horas em uma classe comum, de que adianta ele ter só uma ou duas horas de atendimento especializado, duas vezes por semana? O foco do suposto problema ainda é atribuído ao aluno, enquanto a escola não muda. Você tenta “consertar o problema” intervindo sobre o estudante, fazendo um atendimento clínico, numa resposta dentro do modelo médico, enquanto a escola continua do mesmo jeito. Será que isso iria funcionar? De acordo com o conhecimento produzido no âmbito do nosso grupo de pesquisa, esse modelo não funcionaria, mas seria preciso produzir evidências de que esse modelo tem um problema de lógica.

Para investigar o assunto, o GP-Foreesp teve a iniciativa de desenvolver um projeto nacional em rede com a participação de pesquisadores de diversos estados. Iniciamos com 25 pesquisadores de 15 estados e, ao final, envolvemos representantes de 18 estados e 20 programas de pós-graduação. Cada pesquisador ficou responsável por um município, totalizando 54 municípios investigados em oito estados, com o objetivo de compreender a realidade local da educação inclusiva e, especificamente, das salas de recursos multifuncionais (SRM).

O estudo teve três eixos principais. O primeiro foi a avaliação, que analisou documentos, realizou grupos focais com professoras de salas de recursos e investigou critérios de identificação dos alunos para o AEE, desempenho escolar, boletins e avaliações em larga escala (Pasian; Mendes; Cia, 2019). O segundo eixo foi a formação docente, que examinou o perfil da formação inicial e continuada e as demandas formativas dos professores das SRM (Pasian; Mendes; Cia, 2017a).

O terceiro eixo do projeto investigou como o AEE era organizado nas salas de recursos: se individual ou em grupo, com que frequência e duração e com qual conteúdo (Pasian; Mendes; Cia, 2017b). Em média, observamos que os alunos eram atendidos uma ou duas vezes por semana, geralmente por uma hora em cada sessão, totalizando, no máximo, cerca de duas horas semanais. Durante essa análise, encontramos uma grande variedade de práticas e arranjos no funcionamento dessas salas.

Entre outros achados, foram identificadas oito tendências pedagógicas diferentes nas práticas dos professores (Mendes; Tannús-Valadão; Milanese, 2016; Milanese; Mendes, 2024). Cada um atuava conforme o que acreditava ser mais adequado, de forma muito particular. Alguns acreditavam que o aluno era desmotivado, que sofriam por ir à escola; então, o AEE precisava ser algo atrativo, lúdico, envolvente, para fazer com que o aluno gostasse de estar na escola.

Outros achavam que o foco deveria ser no ensino de atividades de vida diária, como lavar as mãos, usar o banheiro, alimentar-se, entre outras ações práticas. Havia também quem entendesse que o centro do trabalho era o recurso; por isso, investiam no uso de jogos e materiais pedagógicos variados, como se o diferencial da sala fosse a variedade de ferramentas. Alguns utilizavam conteúdos de níveis inferiores, como os da Educação Infantil, acreditando que isso era o mais adequado para o aluno naquele momento, mesmo que o nível escolar fosse mais avançado.

Outros professores entendiam que a função do AEE era ensinar leitura e escrita diretamente. Alguns focavam no desenvolvimento de habilidades psicomotoras e perceptivas, como discriminação visual e auditiva, com a expectativa de que, futuramente, o aluno estivesse preparado para aprender a ler e escrever na sala comum. Mas o que observamos é que, na prática, ninguém estava efetivamente ensinando a ler e escrever. As normas dizem que o AEE não pode repetir os conteúdos da sala comum, mas, ao mesmo tempo, em muitas escolas, a sala comum também não está ensinando leitura e escrita. Assim, o direito à alfabetização acaba ficando sem espaço, pois o AEE não pode fazer o que seria necessário, e a sala comum frequentemente também não o faz.

Então, percebemos que o AEE, centralizado na deficiência, reforçava o modelo médico em vez de priorizar a transformação da estrutura escolar como um todo. Além disso, o AEE foi aplicado como uma solução única para todos os alunos, independentemente da idade, tipo e nível de impedimento, como medida simplificada e até conservadora, reduzindo o apoio a uma medida política de baixo custo.

Quando analisamos os resultados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reconhecemos alguns avanços: no financiamento, os direitos ficaram mais claros. O AEE foi definido, houve uma grande disseminação da política e o acesso aumentou. Entretanto, também surgiram

resistências, especialmente do setor filantrópico das instituições especializadas e das escolas privadas (Mendes; Santos; Sebin, 2022).

De fato, a política de inclusão escolar tem impacto financeiro significativo, pois exige contratação de professores especializados, intérpretes, profissionais de apoio, disponibilidade de salas de recursos e medidas de acessibilidade física nas escolas, além de formação continuada dos educadores de toda a escola.

De fato, o Brasil vinha discutindo políticas de integração na educação há algum tempo. Tudo começou em 1970, quando o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), marco inicial dessas iniciativas — pelo menos no papel. Mas só a partir de 2003, o país começa o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que buscava transformar os sistemas de ensino em modelos verdadeiramente inclusivos.

Naquela época, a realidade era bem diferente: tínhamos entre 300 e 500 mil matrículas de estudantes em escolas e classes especiais, representando cerca de 70% do total. Enquanto isso, apenas de 141 a 145 mil estavam em escolas regulares — menos de um terço. Vinte anos depois, em 2023, os números mostram uma mudança significativa: as matrículas em escolas e classes especiais caíram para 154.010 enquanto, em classes comuns, elas saltaram para impressionantes 1.617.420. Ou seja, houve uma inversão: hoje, 93% dos estudantes estão em classes comuns do ensino regular.

Mas será que esse número é suficiente? Ainda não. A cada ano, aumentam as matrículas, mas, quando analisamos os dados, descobrimos que 64% das crianças não avançam para os níveis mais elevados da Educação Básica. Isso revela um problema crítico: a inclusão não está garantindo qualidade. Outro dado importante: temos 830.718 estudantes com deficiência matriculados. Desses, 37,5% (aproximadamente 607 mil) são alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a mesma porcentagem tem Deficiência Intelectual (DI). Somando esses dois grupos, ultrapassamos 80% — e há ainda casos em que um mesmo estudante é contabilizado nas duas categorias.

Entretanto, a política das SRM e a oferta do AEE foram implantadas em centros urbanos e escolas maiores, que têm estrutura mínima — como sala e professores disponíveis. No entanto, escolas pequenas, indígenas, rurais, que representam a maioria dos municípios brasileiros, ficam à margem por falta de espaço físico, de professores ou recursos financeiros. Entretanto, ainda há crianças fora da escola. Um dado que evidencia isso é o do Benefício de Prestação Continuada

(BPC), que garante um salário mínimo mensal para famílias carentes com pessoas com deficiência. Em 2021, cerca de 450 mil crianças e jovens em idade escolar recebiam esse auxílio, mas não frequentavam escolas. Isso mostra que ainda há muitos jovens, especialmente com deficiências mais severas, fora da escola.

A necessidade da construção de políticas mais efetivas

O fato é que a legislação brasileira avança no papel, nas intenções, mas esbarra na dura realidade das escolas. Enquanto os direitos dos estudantes com deficiência estão garantidos por lei, na prática, deparamo-nos com um cenário de exclusão velada. O resultado? O crescente aumento da judicialização, com famílias que precisam buscar na Justiça por serviços que deveriam ser garantidos, além de uma perigosa tendência à privatização e precarização dos serviços de apoio educacional (Tibiryça; Mendes, 2024).

O que vemos hoje são salas de aula com 40 alunos, com professores que não sabem o que fazer com esses alunos. A cada 10 estudantes do público da Educação Especial, no mínimo metade, ou seja, cinco deles, não está recebendo o AEE. Por conta da judicialização, vemos a contratação indiscriminada de profissionais de apoio num arranjo que não promove inclusão, apenas cumpre tabela (Lopes; Mendes, 2023). Empresas terceirizadas contratam profissionais mal remunerados e despreparados, criando um sistema frágil que beneficia mais os donos dos contratos do que os estudantes. E, às vezes, a responsabilidade pelo AEE é terceirizada para instituições especializadas, fazendo com que recursos públicos sejam desviados e reforçando a ideia de que a escola pública não precisa se preparar para educar esses estudantes.

Precisamos urgentemente repensar nossas políticas. O primeiro passo é acabar com a terceirização do AEE e contratar profissionais concursados e qualificados, ampliar o número de matrículas e fortalecer a escola pública. A inclusão deve acontecer prioritariamente na classe comum. Também é crucial superar o modelo atual, que espera o aluno fracassar para só então agir. Precisamos de um sistema preventivo, que identifique necessidades de suporte e ofereça apoios antes do primeiro dia de aula.

Esse debate exige sensatez, pois, de um lado, há quem defenda o fechamento total de escolas especiais — uma posição radical que ignora casos em que ambientes especializados podem ser mais adequados e que continuam fora da escola. De outro, há quem queira manter um sistema paralelo que segrega. A

verdade está no meio: a escola regular deve ser o principal ambiente de aprendizagem, mas com flexibilidade para reconhecer quando outros espaços podem complementar o processo.

Enquanto transformamos as escolas, precisamos revolucionar a formação de professores. Hoje, a especialização em Educação Especial virou um negócio, com cursos que nem sempre garantem qualidade. A lei já determina que todas as licenciaturas devem incluir componentes sobre diversidade e inclusão em sua matriz curricular. Precisamos cobrar que isso saia do papel.

A verdadeira inclusão não se faz com discursos ou leis não implementadas. Exige investimento, formação e, acima de tudo, a coragem de colocar cada estudante no centro das políticas educacionais. Só assim transformaremos o direito no papel em direito na prática, construindo uma escola que acolha e desenvolva todos os seus estudantes, sem exceção.

As salas de recursos e o AEE, embora importantes, não devem ser compreendidos como serviços únicos ou prioritários de suporte. Defendemos uma reorientação das diretrizes políticas que coloque o apoio dentro da classe comum como eixo central, na atuação de professores de apoio especializado e com adoção de estratégias universalistas de ensino.

A necessidade da construção de práticas universalistas

A prioridade no modelo de suporte deveria envolver a construção de parceria efetiva entre o professor regente e o especialista em Educação Especial, além dos outros tipos de serviços, garantindo que os estudantes recebam os apoios necessários sem precisar ser segregados do ambiente da classe regular.

A transformação necessária na educação brasileira exige que superemos de vez o modelo remediativo — aquele que age apenas para “corrigir” falhas depois que elas aparecem — e passemos a investir na melhoria estrutural da qualidade do ensino regular.

Nesse sentido, as intervenções universalistas na classe comum representam o caminho mais eficaz para garantir aprendizagem real para todos os estudantes. Afinal, se a base educacional já é frágil, pois temos uma escola que tem um dos piores desempenhos do planeta, como podemos esperar que adaptações tardias e pontuais tragam resultados satisfatórios? A realidade é clara e incontes-

tável: quando o ensino é bem planejado e executado, com estratégias que contemplam a diversidade humana, todos os alunos saem ganhando, sem exceção.

A proposta que defendemos é, ao mesmo tempo, simples e profundamente transformadora. Pesquisas consistentes que consideram o modelo de reorganização de serviços baseado no Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) demonstram que aproximadamente 80% dos estudantes se beneficiam plenamente de abordagens universais bem planejadas e executadas com competência pedagógica (Mendes, 2023). Outros 15% necessitam de um *plus* de intervenções focalizadas, como apoios complementares específicos e temporários. E apenas 5% requerem, além dos serviços citados, intervenções intensivas mais especializadas. Essa distribuição nos mostra que o foco principal deve estar em qualificar o ensino regular, garantindo que, quando necessário, os apoios complementares estejam disponíveis, mas sem que o sistema educacional dependa exclusivamente deles como solução paliativa.

A abordagem universalista se baseia em pilares essenciais que precisam ser compreendidos em sua profundidade. Primeiro, e mais importante, ela é destinada a todos os alunos, não apenas àqueles com dificuldades específicas ou diagnósticos clínicos. Precisamos internalizar de vez que a diversidade cognitiva, física e cultural é inerente à condição humana, e cada estudante possui seu próprio ritmo biológico de aprendizagem, estilo cognitivo predominante, interesses pessoais e motivações intrínsecas que variam naturalmente.

Segundo, o ensino de qualidade deve ser suficientemente preciso em seus objetivos para poder ser flexível em seus métodos para responder à diversidade dos estudantes. Deve adaptar-se naturalmente às diferentes formas de aprender que coexistem em qualquer grupo humano.

Terceiro, o contexto prioritário para a aprendizagem é e deve continuar sendo a classe comum, com acesso pleno e irrestrito ao currículo básico nacional. O foco deve ser o currículo e não a deficiência. Por fim, a verdadeira inclusão vai muito além da simples matrícula formal; trata-se de garantir participação ativa, engajamento e aprendizagem efetiva para todos os estudantes, sem exceção ou discriminação.

No contexto brasileiro, algumas abordagens inovadoras já demonstram resultados promissores e devem ser ampliadas (Mendes, 2023). O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe planejar aulas com múltiplos meios de representação do conteúdo, diversas formas de ação e expressão e variadas

opções de engajamento (Zerbato; Mendes, 2018, 2020). O Ensino Diferenciado, por sua vez, adequa conteúdo, processos pedagógicos e produtos de aprendizagem conforme as necessidades individuais detectadas (Santos; Mendes, 2021). A Aprendizagem Cooperativa transforma radicalmente a dinâmica da sala de aula num espaço genuíno de colaboração, no qual os alunos aprendem ativamente uns com os outros, desenvolvendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sociais essenciais.

Um exemplo concreto vem do projeto PAC-COVID19, realizado em uma rede municipal do interior de São Paulo durante um ano letivo completo em que professores participaram de formação continuada que aliava teoria e prática. Os educadores planejavam aulas acessíveis, gravavam suas experiências em sala de aula, refletiam coletivamente sobre os resultados obtidos e ajustavam suas estratégias. O impacto observado foi visível e mensurável. Alunos visivelmente mais motivados, participação ativa e aprendizagem significativa ocorrendo de forma mais equitativa (Mendes, 2023).

O modelo tradicional da Educação Especial, ainda presente em muitas escolas, é centrado no aluno (com abordagem médica e clínica), compensatório (com aulas extras e paralelas) e especialista (excessivamente focado nas deficiências). Hoje, a educação que queremos e precisamos construir exige uma abordagem radicalmente diferente, sendo ela centrada na escola como um todo (com abordagem social e pedagógica), preventiva (que qualifica o ensino regular) e universal (em que todos aprendem juntos, na mesma sala de aula, com os mesmos direitos).

Para exemplificar, imagine um jantar tradicional que faremos para os convidados e optamos pelo trivial para o cardápio: arroz branco, feijão preto, bife grelhado, batata frita e pudim de leite condensado. Daí, chegam nossos convidados na seguinte condição: vegetariano, vegano, crudívoro, diabético, hipercolesterolêmico, intolerante à lactose, intolerante ao glúten, resistente à insulina, outro em dieta de carboidrato. A maioria ficará sem opções para se alimentar plenamente com nosso jantar. Isso é o que acontece na nossa aula tradicional, com a diferença de que alguns de nossos convidados ainda assim podem se alimentar com as restrições, enquanto, na sala de aula, uma instrução perdida pode significar o não aprendizado.

Agora visualize um banquete cuidadosamente planejado, diversas saladas cruas e cozidas, opções de carnes, peixes, veganas, acompanhamentos diversificados e

variadas sobremesas com açúcar, sem açúcar, com lactose, sem lactose. Assim deve ser o ensino universalista, oferecendo múltiplas portas de entrada para o conteúdo, variadas atividades, diferentes formas de interação com o conhecimento e diversas maneiras de demonstrar compreensão. Nesse modelo, a avaliação também se flexibiliza, permitindo que cada estudante mostre o que aprendeu da maneira que melhor expressa seu entendimento.

Universalizar a educação não significa meramente incluir fisicamente alguns alunos. Implica transformar estruturalmente todo o sistema educacional para que funcione melhor para todos, sem exceção. Quando investimos seriamente em abordagens verdadeiramente acessíveis e flexíveis, não são apenas os estudantes com deficiência que ganham. Toda a comunidade escolar se beneficia, incluindo professores, gestores e famílias.

A educação inclusiva é plenamente possível, mas exige três elementos fundamentais: mudança profunda de mentalidade por parte de todos os atores educacionais, investimento consistente em formação docente continuada e compromisso com a equidade. Os resultados de experiências bem-sucedidas, como a que realizamos em parceria com redes municipais, mostram que, quando os professores recebem ferramentas pedagógicas adequadas, tempo para planejamento colaborativo e apoio institucional, eles são plenamente capazes de criar aulas que funcionam efetivamente para todos os alunos.

As crianças e jovens respondem a esse modelo com notável entusiasmo e engajamento. Os índices de aprendizagem melhoram significativamente e, o mais importante, construímos escolas que refletem autenticamente a diversidade da sociedade — instituições que preparam todos os estudantes, sem exceção, para participar plenamente da vida social, cultural e econômica do país.

Essa transformação educacional não é simples nem rápida. Enfrenta resistências culturais, barreiras e limitações orçamentárias. No entanto, é urgente e possível. O futuro da educação brasileira — mais justo, equitativo e democrático — passa necessariamente por essa mudança de paradigma: do ensino que seleciona e exclui para o que inclui e desenvolve; da educação que segrega para a que liberta e transforma; da escola que reproduz desigualdades para a que as supera. Esse é o desafio do nosso tempo e não podemos nos furtar a ele.

Considerações finais

Por que defendemos essas mudanças nas políticas e práticas? A defesa de determinadas abordagens educacionais se justifica pela trajetória percorrida até o momento atual. Não se trata de adotar soluções prontas, mas de compreender o contexto em que elas surgem e como se desenvolvem. A incorporação de práticas fundamentadas em estudos internacionais foi fruto de um processo contínuo de formação, tradução, adaptação e experimentação em realidades escolares brasileiras marcadas por escassez de recursos e por condições de trabalho desafiadoras para os profissionais da educação.

As propostas defendidas se destacam, e isso não resulta de opiniões isoladas, mas de evidências acumuladas ao longo de mais de duas décadas de estudos e experiências. Embora haja críticas quanto à influência de modelos estrangeiros, a adoção de práticas externas é orientada por sua efetividade e pela possibilidade de adaptação às especificidades locais.

Quanto questionamos por que o modelo de AEE em SRM só existe no Brasil e não tem sido adotado em outros países, invariavelmente ouvimos que se trata de “originalidade”. Entretanto, a originalidade de uma política educacional não deve estar em função de sua nacionalidade, mas, sim, em sua capacidade de promover avanços concretos na qualidade e na equidade do ensino.

A implementação de abordagens universalistas ainda encontra obstáculos significativos, especialmente em contextos escolares permeados por culturas individualistas, pela escassez de tempo para o planejamento coletivo e a troca entre professores e por contextos que não oferecem boas condições para o trabalho docente. No entanto, como demonstram diversas experiências, mudanças são possíveis.

Infelizmente essas perspectivas de melhoria não estão contempladas na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Felizmente, em função da autonomia garantida aos entes federados, estados e municípios, tem havido iniciativas promissoras sendo desenvolvidas em diferentes regiões, indicando que a transformação, embora gradual, pode ser sustentada e efetiva. Trata-se de um processo de longo prazo, que exige compromisso, escuta, formação continuada e condições institucionais favoráveis. Mas é possível e é precisamente por meio desse caminho que se vislumbra uma escola mais inclusiva, colaborativa e orientada por evidências.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/7a3ca-307-4425-401e-8cfa-0b35b120abfe/content>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280082>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8x-DrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENDES, E. G. Didática, Formação de Professores e Educação Especial: Implicações das Políticas Públicas Baseadas no Sistema de Suporte Multicamadas *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. de A. S. (orgs.). **Didática, Formação de Professores e Políticas Públicas**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editora, 2023, v. 3. p. 235-256.

MENDES, E. G.; COSTA, J. D. V.; ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; SANTOS, K. S.; PEDROSO, C. C. A.; MILHOMEM, W. A.; COSTA, P. L.; LOURENCO, G. F.; SILVA, M. A. B. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. 1. ed. Campos dos Goitacazes: Encontrografia Editora, 2023, v. 1. p. 185

MENDES, E. G.; COSTA, J. D. V.; SILVA, M. A. B.; PEDROSO, C. C. A. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22938>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENDES, E. G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil**: Análise da produção de textos de 2004 a 2019. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 1.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45–67, set./dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22938>. Acesso em: 14 abr. 2025. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**. 2. ed. São Carlos: Edufscar, 2022, v. 1.

MENDES, E.G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, p. 923–937, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. A prática pedagógica do professor especializado junto aos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 9, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45036>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 165, p. 964–981, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1–18, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN-6V5HcB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. 104, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138>. Acesso em: 30 abr. 2025.

TIBIRYÇA, R.; MENDES, E. G. O apoio de auxiliares na escola para alunos com deficiência após a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 9–24, 2024. Disponível em: <https://ojs.defensoria.sp.def.br/index.php/RDPSP/article/view/199>. Acesso em: 30 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185052/ZANATA%20Elia-na%20Marque%202004%20%28Tese%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação E Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, p. 147-155, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000200147&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2025.

CAPÍTULO 4

Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil como possibilidade para promoção de práticas universalistas

Vera Lucia Messias Fialho Capellini¹

Amanda Pereira Dippolito²

Anna Camila Alves³

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.4

Considerações iniciais

A educação é um direito de todos, reconhecido desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, como dever do Estado e da família (Brasil, 1988). No entanto, o acesso à escolarização torna-se menos efetivo quando observamos que, de modo geral, as pessoas não são contempladas em suas especificidades no ambiente educacional.

1 Professora titular no Departamento de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e em Docência da Educação Básica - Faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.

2 Mestra em Docência para a Educação Básica. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Docente no município de Bauru.

3 Mestranda em Docência para a Educação Básica. Especialista em Psicopedagogia. Docente no município de Bauru.

Sendo assim, faz-se necessária a promoção de práticas pedagógicas universalistas que contemplem a diversidade presente na sala de aula. Neste capítulo, elegemos a Educação Infantil para a discussão, considerando-a uma etapa essencial da escolarização e que, historicamente, tem sua relevância diminuída em detrimento das etapas seguintes.

Torná-la acessível é necessário e urgente, e, para isso, podemos ter o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como aliado. Começaremos destacando as especificidades da Educação Infantil.

Para entender as particularidades da Educação Infantil é essencial, antes de tudo, refletir sobre as concepções de criança e de infâncias — a segunda no plural, pois a infância se apresenta sob diferentes prismas culturais e sociais. Desde o nascimento, a criança é ativa e participativa em seu processo de desenvolvimento, necessitando de ambientes que favoreçam seu crescimento integral nos âmbitos biológico, afetivo, social e cultural. Esses aspectos são fundamentais para compreendê-la como um ser completo e em constante evolução, que constrói suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras dentro de seu meio social (Ariès, 2006).

Nesse cenário, a criança não apenas imita o que observa, mas também ressignifica essas experiências de maneira singular. Sarmiento (2002) observa que a noção de infância, como compreendida hoje, é uma construção moderna. Na Idade Média, por exemplo, embora as crianças existissem, não havia o conceito de infância como uma fase com *status* social reconhecido.

No Brasil, os direitos das crianças e adolescentes são garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Segundo o artigo 3º do ECA, é assegurado a crianças e adolescentes o pleno acesso aos direitos fundamentais, incluindo desenvolvimento físico, mental, moral e social, em um ambiente de liberdade e dignidade, sem qualquer tipo de discriminação (Brasil, 1990).

A infância, enquanto etapa que vai do nascimento até a adolescência, é hoje reconhecida como uma fase essencial na qual a criança deve ser vista como cidadã, com direitos próprios. As experiências vivenciadas nesse período influenciam diretamente todas as fases posteriores do desenvolvimento humano. Portanto, a infância precisa ser valorizada por suas particularidades e não apenas como preparação para etapas futuras da vida.

A partir do olhar de Amaral (1998), é possível perceber que existem desigualdades entre as infâncias. As diferenças entre as crianças, como questões físicas, cognitivas ou sociais, muitas vezes, impedem-nas de viver plenamente essa fase da vida. Importante salientar que situações de exclusão e discriminação vivenciadas pelas crianças afetam, com ainda mais intensidade, aquelas que fogem do padrão socialmente aceito, dificultando seu direito à infância e à cidadania.

Levando em consideração a diversidade de contextos sociais e culturais, o termo “infâncias” é utilizado com a intenção de contemplar essa pluralidade. Conforme apontam Barbosa e Santos (2017), uma criança que tem seus direitos garantidos, como alimentação e educação, terá vivências bem diferentes de outra que cresce em meio à pobreza e à privação, sendo, por vezes, levada ao trabalho precoce. Além disso, o espaço geográfico e o cultural também influenciam: uma criança do campo tem experiências distintas daquelas que vivem em grandes centros urbanos, por exemplo.

Para compreender melhor a Educação Infantil — foco do presente estudo —, é fundamental considerar o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas ao longo da Educação Básica, com o objetivo de assegurar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Entretanto, é importante destacar que, embora a BNCC represente um avanço, sua existência não assegura, por si só, que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. O sistema educacional brasileiro ainda é marcado por desigualdades, e a BNCC surge como uma ferramenta para atenuar essas disparidades, porém é necessário um olhar crítico para o documento, que desconsidera as diferenças regionais e não contou com a participação ampla de educadores e pesquisadores ativos da área em sua elaboração.

Anteriormente, o termo “educação pré-escolar” era utilizado para designar essa fase como meramente preparatória para o Ensino Fundamental. Com a Lei nº 9.394/1996 — que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, a Educação Infantil passou a ser oficialmente reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica, com objetivos próprios voltados ao desenvolvimento integral da criança, tanto em creches quanto em pré-escolas (Brasil, 1996).

A partir desse período, consolidou-se a percepção de que a Educação Infantil ultrapassa os cuidados básicos, sendo essencial para o processo de

aprendizagem e para o desenvolvimento das dimensões social, cognitiva e emocional da criança. É nessa fase que ela começa a formar sua identidade, enriquecer seu repertório cultural e estabelecer relações mais organizadas com o ambiente ao seu redor.

Com a promulgação da LDB, foram definidos parâmetros e orientações para nortear a Educação Infantil, estabelecendo os fundamentos que devem conduzir essa etapa da Educação Básica. O objetivo central é reconhecer o valor das experiências cotidianas da criança, incentivando o aprendizado por meio do brincar e das interações (Pasqualini, 2018).

A Educação Infantil tem como um de seus objetivos fundamentais proporcionar às crianças oportunidades de expressar seus saberes por meio de múltiplas linguagens, promovendo a manifestação criativa por diferentes formas de comunicação, tais como os gestos, a oralidade e as representações visuais, como desenhos, pinturas e modelagens (Nista-Piccolo; Moreira, 2012). Tal diretriz converge com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), especialmente no que se refere aos pilares da representação e do engajamento, ao assegurar a diversidade de formas de participação e expressão no contexto educativo.

O DUA é uma diferenciação curricular que visa à eliminação de barreiras e elaboração de estratégias mais inclusivas. Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) destacam que o DUA constitui um importante aporte à Educação Especial, na medida em que reconhece a singularidade dos sujeitos e propõe estratégias pedagógicas que consideram suas especificidades.

O DUA tem sua origem no Design Universal (DU), conceito da arquitetura que visa tornar os ambientes acessíveis a todas as pessoas. Essa ideia foi incorporada pela educação por meio do Centro de Tecnologia Especial Aplicada, fundado em 1994, com o intuito de desenvolver tecnologias que facilitassem o aprendizado de estudantes com dificuldades (CAST, 1994).⁴

Nelson (2014) afirma que o DUA se fundamenta em princípios da neurociência, os quais evidenciam que os indivíduos aprendem de formas distintas e respondem a variados tipos de estímulos. Nessa perspectiva, a autora compreende o

4 Fonte: CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. CAST Website, [S.l.], c 2023. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DUA como um processo dinâmico e contínuo, voltado à reflexão e ao aprimoramento do planejamento pedagógico.

Dois pilares sustentam o DUA: o primeiro se refere à eliminação de barreiras físicas e à criação de ambientes e recursos que atendam a todos, com simplicidade, conforto e acessibilidade; o segundo pilar baseia-se nos conhecimentos das neurociências sobre o funcionamento cerebral, mostrando que interesse, motivação e emoções são fundamentais para a aprendizagem, especialmente entre crianças.

Romano, Zerbato e Mendes (2023) destacam que um currículo único pode representar um obstáculo, sobretudo para alunos com altas habilidades ou deficiência. O DUA, portanto, busca romper com essa lógica, promovendo estratégias pedagógicas que atendam ao grupo como um todo, respeitando as singularidades.

De acordo com Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021), o DUA considera diferentes formas de aprender, ensinar e compreender os processos educacionais. Heredero (2020) acrescenta que os princípios do DUA envolvem múltiplas formas de apresentar os conteúdos, variadas formas para que os alunos expressem o que aprenderam e o estímulo à participação ativa e engajada nas atividades.

O objetivo é promover uma flexibilização curricular na qual o professor considere o grupo de estudantes como diverso, planejando atividades que eliminem barreiras de aprendizagem, em vez de adaptar o ensino apenas para alguns indivíduos. Dessa forma, a proposta não se concentra em adaptar uma atividade exclusivamente para o estudante com deficiência, mas em planejar ações pedagógicas que ele possa realizar de forma significativa, estendendo-as a todo o grupo. Essa diversificação das estratégias de ensino permite contemplar diferentes estilos e modos de aprendizagem, promovendo uma abordagem inclusiva que considera tanto o coletivo quanto as particularidades de cada aluno (Pinto, 2023).

O CAST (2018)⁵ apresenta três princípios para orientar a prática do DUA:

5 Fonte: CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. CAST Website, [S.l.], c 2023. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

1. **Representação:** fornecer diferentes formas de apresentar o conteúdo, utilizando linguagens variadas, recursos visuais, símbolos, gráficos e mapas que facilitem a compreensão;
2. **Ação e expressão:** permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam de diversas formas, respeitando o tempo e ritmo individuais e utilizando recursos como mapas conceituais, tecnologia assistiva, entre outros;
3. **Engajamento:** promover o envolvimento afetivo e a motivação dos estudantes, adaptando o planejamento para incluir elementos culturais e interesses do grupo.

Implementar o DUA exige repensar o planejamento escolar para criar uma experiência de ensino que realmente contemple todos os alunos, dentro de uma perspectiva de inclusão e valorização da diversidade.

Conforme destacam Costa, Zanatta e Capellini (2018), a educação inclusiva constitui-se como uma abordagem educacional fundamentada na valorização das potencialidades, singularidades e ritmos de aprendizagem de cada sujeito, o que implica a necessidade de reestruturações no sistema educacional. Tais mudanças abrangem desde o acesso físico ao espaço escolar até a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas que possibilitem a permanência com qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, David e Capellini (2014) reforçam que a educação inclusiva não se limita à inserção física do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, mas visa a assegurar a todos uma formação de excelência, sensível às múltiplas formas de ser, aprender e conviver no ambiente escolar.

A efetivação de uma proposta pedagógica verdadeiramente inclusiva demanda a reorganização das práticas educativas e da estrutura escolar, de modo a garantir a equidade nas oportunidades de aprendizagem. Isso envolve o planejamento de atividades acessíveis, o uso de recursos pedagógicos diversificados e a criação de um ambiente acolhedor do qual todas as crianças possam participar de maneira ativa, significativa e com protagonismo.

Ambientes educacionais inclusivos exercem um papel crucial nesse processo, pois asseguram que todas as crianças — independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou socioculturais — tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver em igualdade de condições. A convivência cotidiana com a diversidade estimula a construção de valores como empatia, solidariedade

e respeito mútuo, elementos fundamentais para a formação de sujeitos éticos e preparados para interagir em uma sociedade heterogênea e democrática. Nesse contexto, Mendes (2010) ressalta que os primeiros anos de vida, especialmente até os três anos de idade, representam uma janela privilegiada para o desenvolvimento humano, uma vez que as aprendizagens ocorrem com maior plasticidade e intensidade.

Dessa forma, quando se discute a inclusão na Educação Infantil, entende-se que ela se configura como um processo contínuo e intencional, voltado à garantia da participação plena de todas as crianças no cotidiano escolar. Isso implica assegurar-lhes acesso às interações, brincadeiras e experiências que promovam o desenvolvimento integral, respeitando e valorizando suas especificidades e garantindo igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida.

Aplicações do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação Infantil

A proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como princípio central a criação de ambientes educacionais que considerem, desde o planejamento inicial, a diversidade dos alunos. Na Educação Infantil, essa abordagem se mostra especialmente potente, pois reconhece e valoriza as múltiplas formas de aprender, de se expressar e de se envolver com o conhecimento, respeitando o desenvolvimento singular de cada criança.

Pinto (2023) desenvolveu uma sequência didática fundamentada nos princípios do DUA, utilizando fábulas e diferentes tipos de jogos — como memória, jogo da velha, dominó e bichonário — como recursos pedagógicos. Embora a proposta tenha sido implementada no Ensino Fundamental, suas estratégias apresentam potencial para inspirar práticas na Educação Infantil, especialmente ao considerar o uso de jogos, histórias e fábulas como ferramentas que favorecem a aprendizagem inclusiva e o desenvolvimento integral das crianças.

O DUA estrutura-se em três princípios fundamentais: engajamento, representação e ação/expressão. Cada um deles orienta o educador a oferecer diferentes formas de acesso ao conteúdo, de participação nas atividades e de demonstração da aprendizagem, favorecendo a inclusão e a equidade no ambiente escolar (CAST, 2018; Rose; Meyer, 2002).

Essa concepção está em consonância com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, competente e capaz de construir sentidos sobre o mundo por meio de múltiplas linguagens e experiências (Brasil, 2017). Assim, práticas pedagógicas baseadas no DUA promovem o respeito à diversidade, garantindo o direito de todos à educação de qualidade.

Engajamento: promover o interesse e a motivação para aprender

O primeiro princípio do DUA está relacionado à forma como as crianças se envolvem com o processo de aprendizagem. Para isso, é essencial que a prática pedagógica inclua estratégias que respeitem os interesses, ritmos e estilos de cada criança, promovendo um ambiente afetivo e motivador.

De acordo com Mantoan (2015), a participação ativa das crianças nas escolhas e decisões relativas ao seu processo de aprendizagem é essencial para a construção de uma escola inclusiva. Uma estratégia eficaz nesse sentido é a organização do espaço em cantinhos temáticos — como o da leitura, da construção, da música ou da natureza — que possibilitam escolhas e favorecem a autonomia. O planejamento da rotina com margem para escolhas individuais também estimula o protagonismo infantil, elemento valorizado pela BNCC (Brasil, 2017).

Histórias interativas, em que as crianças contribuem com sugestões de personagens ou desfechos, favorecem tanto o engajamento quanto o desenvolvimento da linguagem e da criatividade. Atividades como rodas de conversa com objetos pessoais também contribuem para a formação de vínculos afetivos e para o fortalecimento da identidade (Oliveira, 2012).

Representação: oferecer diferentes formas de apresentar os conteúdos

O segundo princípio do DUA enfatiza a importância de disponibilizar múltiplas formas de apresentação das informações, contemplando as diversas maneiras pelas quais as crianças compreendem o mundo. Isso inclui o uso de recursos visuais, sonoros, táteis e cinestésicos, garantindo que os conteúdos sejam acessíveis e compreensíveis para todas (CAST, 2018).

Na Educação Infantil, o uso de narrativas com apoio de imagens, músicas, objetos reais, fantoches e outras linguagens complementares possibilita que

crianças com diferentes estilos de aprendizagem compreendam e se envolvam com os conteúdos. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo das crianças é profundamente influenciado pelo contexto sociocultural e pelas mediações realizadas pelo adulto, o que reforça a importância de estratégias diversas e significativas.

O uso de recursos visuais fixos no ambiente — como cartazes com pictogramas representando a rotina, os espaços ou as regras de convivência — contribui para a compreensão do cotidiano escolar e para o desenvolvimento da autonomia (Brasil, 2009). A exploração sensorial de conceitos abstratos por meio de materiais concretos também é essencial, pois promove o pensamento simbólico e a construção de significados (Wallon, 2007).

Ação e expressão: possibilitar diferentes formas de demonstrar a aprendizagem

O terceiro princípio do DUA refere-se à oferta de variadas formas para que as crianças expressem aquilo que aprenderam. Nesse sentido, é fundamental que o educador reconheça e valorize diferentes formas de comunicação e expressão, indo além da linguagem oral ou escrita.

Conforme defendem Rose e Meyer (2002), permitir que os alunos demonstrem seu aprendizado de maneiras diversas amplia as possibilidades de avaliação e respeita os diferentes modos de expressão. Na Educação Infantil, isso pode ser implementado por meio de atividades artísticas — como pintura, desenho, colagem, escultura com argila — que favoreçam a expressão simbólica e emocional. A dramatização e o teatro livre também são recursos poderosos, pois permitem às crianças colocarem em cena seus sentimentos, compreensões e vivências (Kishimoto, 2002).

A musicalização e o movimento corporal — como danças, ritmos e jogos motores — são formas expressivas que integram o corpo ao processo de aprendizagem, algo essencial na primeira infância. A documentação pedagógica, por meio de portfólios com desenhos, registros fotográficos e transcrição das falas das crianças, permite acompanhar o desenvolvimento individual de forma mais ampla, sensível e significativa (Rinaldi, 2012).

Considerações finais

Compreender a Educação Infantil em toda a sua complexidade exige uma mudança de perspectiva sobre a infância, reconhecendo-a como uma fase rica, plural e decisiva para o desenvolvimento humano. Longe de ser apenas uma preparação para etapas posteriores da vida escolar, a Educação Infantil configura-se como um espaço-tempo privilegiado de experiências, descobertas e formação de identidade, em que a criança deve ser vista como sujeito de direitos, competente e ativa em seu processo de aprendizagem.

A valorização da diversidade e das múltiplas infâncias implica o reconhecimento das diferentes trajetórias, contextos sociais, culturais e econômicos em que as crianças estão inseridas. Tal reconhecimento reforça a urgência de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as desigualdades existentes e proponham ações que promovam a equidade e o acesso à aprendizagem de qualidade para todos.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como um referencial teórico e prático promissor ao propor estratégias pedagógicas que eliminem barreiras, respeitem as singularidades e ampliem as possibilidades de participação, expressão e representação de todas as crianças. Ao articular os conhecimentos das neurociências, da pedagogia e dos estudos sobre inclusão, o DUA contribui significativamente para o fortalecimento de uma Educação Infantil mais justa, acolhedora e significativa.

Além disso, práticas fundamentadas nos princípios do DUA dialogam diretamente com os direitos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo ambientes nos quais as crianças possam ser protagonistas de suas experiências, explorando o mundo por meio do brincar, da imaginação e da interação com os outros e com o meio.

Portanto, assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer não apenas políticas públicas eficazes e formação continuada de professores, mas também um comprometimento ético com a escuta sensível das crianças e com a criação de contextos que respeitem e potencializem suas formas singulares de ser, estar e aprender no mundo. Nesse percurso, o DUA não representa apenas uma estratégia metodológica, mas um compromisso com a construção de uma escola mais democrática, sensível às diferenças e aberta à diversidade que compõe o universo infantil.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, A. S. S.; SANTOS, J. D. F. Infância ou infâncias? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245–263, set./dez. 2017. DOI: 10.5965/1984723818382017245. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245/pdf>. Acesso em: 8 mai. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº4/2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 mai. 2025.

COSTA-RENDERS, E. C.; GONÇALVES, M. A. N.; SANTOS, M. H. dos. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 705–728, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p705-728>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46847/35603>. Acesso em: 22 abr. 2025.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 22 mai. 2025.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189–209, mai./ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714/2694>. Acesso em: 20 maio 2025.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2025

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Autores Associados, 2015.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira e Martins, 2010.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, M. A. **Corpo em movimento da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675–690, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mai. 2025.

PASQUALINI, J. C. Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 191-212.

PINTO, N. P. B. N. **Ensino de fábulas, por meio de sequência didática, com base no desenho universal para aprendizagem**. 2023. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/253114>. Acesso em: 22 mai. 2025.

RINADI, C. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London: Routledge, 2012.

ROMANO, S.; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. In: MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

SARMENTO, M. J.; PIRES, P. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Minho: Universidade do Minho, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 5

Reflexões sobre o direito à aprendizagem e participação das pessoas com deficiência: o Desenho Universal na Aprendizagem como instrumento de uma educação anticapacitista

Thatyana Machado Silva¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.5

Percurso histórico da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil, ao longo dos últimos anos, tem vivenciado importantes transformações, impulsionadas principalmente pelas políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a trajetória das pessoas com deficiência na educação tem se distanciado de um modelo segregador para um paradigma de inclusão e equidade. Contudo, ainda persistem desafios consideráveis, tanto no aspecto estrutural quanto no cultural, especialmente no que tange à superação das barreiras atitudinais e à implementação de práticas pedagógicas que incluam todos.

1 Doutora e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de estudos da educação inclusiva e continuada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Laboratório de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa (LATECA/UERJ). Contato: thatyana.ms@gmail.com.

Historicamente, a educação das pessoas com deficiência no Brasil seguiu um percurso de segregação até meados do século XX, com a criação de instituições especializadas, como as escolas e classes especiais. Esse modelo de ensino, que se consolidou até a década de 1980, visava atender a um número restrito de alunos, muitas vezes sem uma perspectiva de integração social ou educacional. De acordo com Melo e Mafezoni (2021), as famílias e a sociedade em geral eram coniventes com essa exclusão, uma vez que a visão predominante sobre a deficiência estava centrada em uma abordagem biomédica e assistencialista.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e o reconhecimento do direito à educação para todos, independentemente de suas condições, surgiram novas possibilidades para a inclusão escolar. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, representou um marco importante ao propor a integração dos estudantes com deficiência nas escolas que apresentavam uma proposta de ensino comum a todas as pessoas, de modo que frequentassem o mesmo espaço na sala de aula, além de fomentar a necessidade de realizar a acessibilidade curricular e a implementação de recursos pedagógicos adequados (Brasil, 2008).

Segundo Piccolo (2022), o conceito de deficiência foi sendo reconfigurado ao longo do tempo. A partir do movimento social das pessoas com deficiência e das teorias inclusivas, a deficiência passou a ser vista como uma construção social, com ênfase na eliminação das barreiras estruturais e atitudinais que impedem a participação plena das pessoas na sociedade. Essa mudança de paradigma contribuiu para a implementação de políticas educacionais mais inclusivas, mas, conforme observa o autor, ainda persiste uma grande resistência no campo educacional.

A compreensão a respeito dessa temática evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, com destaque para a transição do modelo médico para o modelo biopsicossocial. Enquanto o primeiro aborda a deficiência como uma condição patológica, a ser tratada ou curada, o segundo compreende a deficiência como resultado da interação entre o indivíduo e uma sociedade que não se adapta às suas necessidades. Essa abordagem, defendida por autores como Gesser e Moraes (2024), reforça a ideia de que a exclusão das pessoas não está em sua condição física, intelectual ou sensorial, mas nas barreiras sociais que limitam sua participação ativa.

Pensar nessas questões nos impulsiona a defender o protagonismo das pessoas com deficiência como um aspecto central na construção de uma educação que se proponha a incluir todos. Conforme destacam Melo e Mafezoni (2019), é fundamental que tais pessoas se vejam como sujeitos ativos na construção de seu processo educacional, não apenas como beneficiárias de políticas assistenciais. Esse protagonismo envolve o reconhecimento da autonomia e da capacidade de influenciar as decisões que afetam suas vidas, incluindo também as questões educacionais.

Uma nova perspectiva sobre o protagonismo das pessoas com deficiência na luta anticapacitista

Nos últimos anos, o campo da Educação Especial tem se transformado, especialmente em relação à compreensão do protagonismo das pessoas com deficiência e da luta anticapacitista, de modo que é possível perceber um movimento significativo no sentido de compensar as práticas educacionais e sociais que, por muito tempo, marginalizaram tal grupo. A reflexão crítica sobre as condições de vida dessas pessoas, bem como a conscientização sobre a luta contra o capacitismo, tem ganhado força, colocando no centro da discussão a urgência de torná-las protagonistas de suas histórias.

O termo utilizado para denominar o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência é derivado do vocabulário americano *ableism* e está diretamente ligado à ideia de que apenas o corpo perfeito/sem deficiência/padrão é considerado normal, enquanto os corpos que apresentam particularidades, que os diferenciam por não fazer parte desse padrão de funcionalidade estipulado pela sociedade, são classificados como deficientes.

De acordo com Primerano (2022) a temática em questão está relacionada ao movimento pelos direitos das pessoas com deficiência e aos movimentos feministas, tendo ganhado visibilidade nos Estados Unidos durante as décadas de 1970 e 1980. Conforme argumenta o autor, a expressão, que em português é traduzida como capacitismo, está associada à imposição da ideia de que se deve possuir um corpo considerado “válido/capaz”, estabelecendo uma divisão hierárquica entre pessoas com e sem deficiência, o que pode se configurar como um violento sistema de opressão.

Nesse sentido, Campbell (2008) esclarece que o capacitismo envolve uma rede de ideias, processos e práticas que marginaliza os corpos que apresentam

quaisquer características diferentes daqueles que são considerados normais, sendo a deficiência apresentada como um estado inferior do ser humano.

Em linhas gerais, o capacitismo é a discriminação pautada numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio. É um julgamento que hierarquiza os corpos, impondo-lhes a experiência da subalternidade (Rosa; Luiz, 2023, p. 6).

A busca pelo protagonismo das pessoas com deficiência precisa ser um conceito central no campo da Educação Especial. Tradicionalmente, a visão de deficiência esteve associada à incapacidade e ao foco em limitações, mas, atualmente, observa-se uma redefinição desse olhar. Machado, Böck e Mello (2022) nos apontam que a deficiência não deve ser vista como um fator determinante para o isolamento social, mas como um aspecto que precisa ser considerado dentro de uma perspectiva mais inclusiva e acolhedora. Nesse sentido, ela é entendida não como uma limitação individual, mas como um desafio imposto pelas barreiras sociais e educacionais existentes.

Complementando essa ideia, Piccolo (2022) afirma que é necessário destacar a importância da participação ativa desses sujeitos na construção de políticas públicas e educacionais, de forma a garantir que suas vozes sejam ouvidas de maneira genuína. O autor enfatiza ainda que as pessoas com deficiência devem ser reconhecidas como indivíduos que possuem o direito de se tornar protagonistas de suas próprias histórias, não encarando-as apenas como beneficiárias passivas de políticas assistenciais.

O capacitismo, que pode ser entendido, portanto, como a discriminação e a marginalização das pessoas com deficiência, é um fenômeno enraizado em diversas esferas, incluindo a educação, o trabalho e a vida cotidiana. Tal fenômeno é uma forma de discriminação que coloca a deficiência em um lugar de inferioridade, e sua superação exige mudanças tanto no comportamento da sociedade quanto nas políticas públicas.

Diante do exposto, a luta anticapacitista não deve se restringir apenas ao combate à discriminação direta, mas também ao enfrentamento das barreiras estruturais e sociais que perpetuam a exclusão. Machado, Böck e Mello (2022) destacam que o capacitismo está intimamente relacionado com a falta de aces-

sibilidade e com a invisibilidade das pessoas com deficiência na sociedade, Nesse sentido, a luta anticapacitista precisa ir além da inclusão formal, questionando a construção de uma sociedade que ainda exclui.

Autores como Melo e Mafezoni (2021) nos auxiliam a ampliar essa visão ao questionarem se pessoas com deficiência estão, de fato, aprendendo dentro do espaço escolar. Com isso, os autores apontam que a escola, como um espaço formador de cidadãos, deve ser um agente ativo na construção de uma cultura anticapacitista, integrando práticas pedagógicas que promovam o respeito e a valorização da diversidade funcional. Complementando tal ideia, Gesser, Zirbel e Luiz (2022) afirmam que essa luta também implica em uma crítica ao sistema educacional tradicional, que, muitas vezes, vê a deficiência como um obstáculo e não como uma característica que enriquece a experiência humana.

Dentro desse contexto, presumir a competência das pessoas com deficiência é um elemento-chave para a transformação das práticas educacionais. Borges (2018) ressalta que a construção de uma educação que respeite a diversidade funcional envolve o reconhecimento da capacidade crítica dos estudantes com deficiência, que, muitas vezes, são subestimados em termos de seu potencial intelectual e criativo. Ao promover uma educação que valorize as contribuições desses estudantes e incentive o seu protagonismo, a escola se torna um espaço de resistência contra a lógica capacitista que ainda prevalece em nossa sociedade.

A competência de um estudante, conforme nos aponta Bruno (2008), não se limita à capacidade de questionar, mas envolve uma habilidade de agir para transformar a realidade. No caso de pessoas com deficiência, isso implica em uma luta constante pela garantia de direitos e pela promoção de acessibilidade em diversos níveis. Sendo assim, a reflexão sobre as condições de vida de tais pessoas deve ser uma prioridade para todos os educadores, de modo que se estabeleçam práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

O uso das estratégias contidas no Desenho Universal na Aprendizagem como ferramentas de uma educação anticapacitista

A luta anticapacitista, conforme abordam Borges (2018) e Gesser e Moraes (2024), é um movimento que visa combater a concepção de que as pessoas com deficiência são inferiores ou incapazes de participar plenamente da sociedade. No contexto educacional, essa luta se manifesta na necessidade de eliminar barreiras

que vão além das físicas, abrangendo também as atitudinais e pedagógicas, que frequentemente dificultam a inclusão efetiva desses estudantes.

De acordo com tudo o que já foi pontuado anteriormente, é possível afirmar que o capacitismo não diz respeito apenas à maldade, imprudência, insanidade e apatia humana. Sendo assim, para combatê-lo, é preciso ir muito além de um simples pedido de alteridade e compaixão, pois isso só evidenciaria uma classificação de poder que advém do padrão considerado como normativo, ao ponto de apenas a crença de se ter um bom coração com aqueles considerados inferiores já seria suficiente para extinguir as atitudes capacitistas.

Para a construção de uma sociedade anticapacitista, portanto, precisamos romper com ideias baseadas em padrões de normalidade e considerar as variadas formas de viver, sem que estejamos restritos àquelas que são impostas como normais, como o padrão a ser alcançado. É fundamental compreender que a tarefa de romper com esses padrões recai sobre nós, adultos, que já fomos socializados em uma cultura que naturalizou várias formas de exclusão e preconceito. Ao questionarmos criticamente o sistema em que estamos inseridos, podemos interromper a perpetuação da herança desses estigmas, criando, assim, a possibilidade de construir novos pactos civilizatórios, alicerçados em princípios de solidariedade, cooperação e interdependência.

Ao voltarmos o olhar para o espaço escolar, pensar na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), torna-se crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A concepção de um desenho universal aplicado ao contexto educacional, facilitando a aprendizagem por meio de estratégias acessíveis, emerge como uma proposta inovadora e inclusiva, tendo um papel fundamental na construção de um ambiente que se opõe ao capacitismo. Essa abordagem se alinha a uma visão crítica que busca desconstruir práticas excludentes e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade presente nas salas de aula. Tradicionalmente, a educação tem sido marcada por um modelo que prioriza a homogeneidade, o que frequentemente resulta na marginalização de estudantes que não se encaixam nesse padrão. Nesse cenário, o DUA se destaca como uma estratégia essencial, promovendo tanto a acessibilidade quanto a equidade no processo de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características.

Nesse âmbito, Silva (2022) afirma que o DUA se fundamenta em um conjunto de princípios que visam tornar o currículo acessível de modo a atender a todos os estudantes, considerando a grande diversidade existente entre eles. Esses princípios incluem múltiplas formas de representação, que asseguram a apresentação do conteúdo de diversas maneiras; múltiplas formas de expressão, permitindo que os alunos demonstrem seu aprendizado de diferentes modos; e múltiplas formas de engajamento, que incentivam a motivação e o interesse de todos os alunos (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Essa abordagem não apenas responde às necessidades variadas dos estudantes, mas também se alinha aos objetivos de uma educação anticapacitista, que busca ressignificar o conceito de deficiência. Isso porque, dentro desse cenário, a responsabilidade de tornar o ambiente educacional acessível a todos recai sobre as instituições e profissionais, e não sobre os indivíduos que nele estão inseridos.

Em consonância com essa perspectiva, Pletsch, Souza e Orleans (2017) ressaltam que o DUA transcende meras adequações pedagógicas; ele desafia as estruturas educacionais tradicionais que, muitas vezes, perpetuam a exclusão. Ao promover um ambiente de aprendizagem que reconhece e valoriza a diversidade dos alunos, o DUA transforma-se em uma ferramenta crucial na luta contra o capacitismo, estimulando a formação de práticas educativas que respeitam e incorporam as singularidades de cada estudante.

É importante destacar que, embora a intenção inicial dos criadores do DUA tenha sido a de “proporcionar melhores experiências educacionais para estudantes com deficiência” (Cast, 2025),² ao longo do tempo e com o refinamento de alguns conceitos, os pesquisadores “alcançaram uma nova compreensão sobre como aprimorar a educação para a ampla variabilidade de alunos existentes, utilizando métodos e materiais flexíveis” (Cast, 2025). Isso significa que o DUA possibilita ao educador a criação de um ambiente no qual todos os alunos podem participar ativamente, beneficiando-se da visão atualizada dos objetivos educacionais, que será sustentada por meio de uma diversidade de recursos e estratégias.

Pensar em tais questões nos remete à urgência de trabalhar com a formação docente, de modo que os profissionais da educação possam ampliar o seu po-

2 As informações foram retiradas diretamente do site do *Center for Applied Special Technology* (CAST) – Centro de Tecnologia Especial Aplicada –, em Massachusetts, nos Estados Unidos, que tem como objetivo explorar formas de usar novas tecnologias para proporcionar melhores experiências educacionais. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 13 mai. 2025.

sicionamento crítico em relação ao direito educacional de todos os estudantes, tornando-os conscientes das diversas necessidades existentes em uma sala de aula. A esse respeito, Zerbato e Mendes (2018) argumentam que a efetiva implementação do DUA deve ser acompanhada de uma reflexão crítica e aprofundada acerca das políticas educacionais, que, muitas vezes, reproduzem práticas capacitistas. Essa formação, que deve ser contínua e eficaz, ainda é um ponto delicado, uma vez que muitos docentes não se sentem preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar e acabam assumindo para si um problema que deve ser considerado de cunho político (Mendes; Cia, 2014).

A adoção do DUA não deve ser vista como uma simples mudança curricular, mas como uma transformação profunda nas relações educativas, que visa promover a autonomia e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais ou contextos sociais. Nessa conjectura, a prática do DUA deve ser sustentada por um compromisso ético e político com a justiça social, reconhecendo a pluralidade das identidades e experiências dos alunos (Zerbato; Mendes, 2018).

Em síntese, o DUA se revela como uma abordagem fundamental para a construção de uma educação anticapacitista, oferecendo um vasto conjunto de estratégias que favorecem não apenas a inclusão, mas também a equidade no processo de aprendizagem. A transformação das práticas educativas, a partir desse novo paradigma, requer um comprometimento coletivo que envolva educadores, gestores e a formulação de políticas públicas, com o intuito de promover um ambiente escolar genuinamente respeitoso, acolhedor e inclusivo em relação às diferenças.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BORGES, J. A. de S. **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. 427 f. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181459>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56–67, ago./dez. 2008. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodo-suleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n2_5_bruno.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

CAMPBELL, F. K. Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. **M/C Journal**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46>. Acesso em: 16 mar. 2025

GESSER, M.; MORAES, M. Psicologia e políticas da deficiência: ativismos, aleijamentos e a luta anticapacitista. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 24, ago. 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2024000100720. Acesso em: 16 mar. 2025.

GESSER, M.; ZIRBEL, I.; LUIZ, K. G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/ref/a/qH3pqSSmfYZyZymcBw58hv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MACHADO, R.; BÖCK, G. L. K.; MELLO, A. G. de. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, S. C. da; BECHE, R. C. E.; COSTA, L. M. de L. (org.). **Estudos da deficiência na educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009c82.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MELO, D. C. F. de; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n.78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MELO, D. C. F. de; MAFEZONI, A. C. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MENDES, E. G.; CIA, F. O Observatório Nacional de Educação Especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquêsine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 15–28.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264–281, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 16/03/2025

PICCOLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022. Disponível em: <http://www.ifgoias.edu.br/attachments/article/32941/O%20LUGAR%20DA%20PESSOA%20COM%20DEFICI%20C%8AN-CIA%20NA%20HIST%20RIA%20-%20Gustavo%20Martins%20Piccolo.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PRIMERANO, A. L'émergence des concepts de "capacitisme" et de "validisme" dans l'espace francophone: entre monde universitaire et monde militant. **Alter**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 43–58, 2022. Disponível em: <https://journals.openedition.org/alterjdr/683?lang=en>. Acesso em: 16 mar. 2025.

ROSA, M.; LUIZ, K. G. **Como educar crianças anticapacitistas**. 1. ed. Florianópolis: Ed. das Autoras, 2023. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/cead/id_cp-menu/4647/livreto_v8_16915865291588_4647_1691588551302_4647.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, T. M. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia**: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 147–155, abr./jun. 2018. DOI:10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CAPÍTULO 6

Romper as barreiras atitudinais e vivenciar encontros genuínos nas relações entre professores e estudantes

Gisele Pessin¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.6

Todo viver verdadeiro é encontro.

(Martin Buber)

A educação das pessoas com deficiência é marcada por desafios e embates frente às inúmeras barreiras com as quais esses sujeitos se deparam na vida em sociedade. Para além da falta de acessibilidade nos espaços físicos e no uso de tecnologias necessárias ao estudo e à vida, não são incomuns as barreiras atitudinais nas relações interpessoais.

Com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), compreendemos as barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

1 Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Doutora e Mestra em Cognição e Linguagem pela UENF. Psicóloga com título de especialista em psicologia educacional. Tem 14 anos de experiência como psicóloga escolar na educação básica. Possui formação clínica em Gestalt-Terapia.

Se assumimos o pressuposto ontológico de que somos seres relacionais, presumimos que as barreiras atitudinais podem produzir prejuízos em todos os aspectos da vida social da pessoa com deficiência, com consequências para o seu desenvolvimento. No que concerne aos contextos educacionais, tal como Vieira e Omote (2021), consideramos que a aprendizagem depende da qualidade das relações entre professores e estudantes, assim como das relações com os demais sujeitos que compõem a sala de aula.

Estudos sobre a deficiência denunciam que as relações com as pessoas com deficiência nos espaços sociais podem ser marcadas pelo capacitismo, que inferioriza as diferenças, resultando em objetivações e exclusões de existências plurais (Mello, 2016; Gesser, 2020; Gesser; Block; Mello, 2020; Ferreira; Gesser; Böck, 2024). Lutas por direitos e por uma plena participação na sociedade estão presentes em discursos de militantes e pesquisadores, que reivindicam o seu direito de ser pessoa, combatendo reducionismos.

Não podemos viver indiferentes a essa realidade e precisamos refletir sobre o desafio de ser pessoa em uma sociedade que obstaculiza o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. Perguntamo-nos: enquanto docentes e profissionais da educação, como nos relacionamos com os estudantes com deficiência? O que pensamos sobre eles? Que pensamentos norteiam as nossas ações? Nossas práticas pedagógicas potencializam ou dificultam a aprendizagem e a participação das pessoas com deficiência?

Em meio a essas indagações, este texto foi construído a partir de uma aula ministrada no curso de extensão “Práticas inclusivas na concepção do Desenho Universal: direito à aprendizagem e escolarização das pessoas com deficiência”. Naquela ocasião e no momento presente, nosso objetivo é evidenciar a importância da dialogicidade na relação entre docentes e estudantes em um processo educacional inclusivo. Com esse propósito, partimos de conceitos da fenomenologia (Forghieri, 2020) e do pensamento de Martin Buber (Buber, 2003; Von Zuben, 2003; Parreira, 2016; Pena, 2019). Também contextualizamos alguns desafios vivenciados pela pessoa com deficiência, referenciando estudos sobre o capacitismo (Mello, 2016; Gesser, 2020; Gesser; Block; Mello, 2020; Ferreira; Gesser; Böck, 2024) e consideramos experiências de pessoas com deficiência (Guimarães, 2021; Melo, 2021).

Acreditamos que este texto poderá nos ajudar a pensar sobre possibilidades que podemos construir para romper as barreiras atitudinais pela via da dialogicidade, reconhecendo que não há viver pleno sem encontros genuínos.

A empatia nas relações: é possível colocar-se no lugar do outro?

Em nossa experiência profissional, observamos que a palavra empatia tem sido recorrente nas conversas cotidianas nas escolas. Em meio a discussões sobre conflitos interpessoais e sobre o respeito às diferenças, diz-se que é preciso cultivar a empatia pelo outro para promover uma convivência amistosa e uma atitude acolhedora com as pessoas. Acredita-se, inclusive, que a empatia é fundamental para a construção de práticas inclusivas.

Para aprofundarmos a nossa reflexão sobre a empatia no sentido de compreendermos o uso que se tem feito dessa palavra, recorreremos à definição do Dicionário Oxford Languages, segundo o qual empatia é a “capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc.”. Embora a empatia seja apresentada como um ingrediente essencial para as relações, importa considerarmos o desafio que estamos assumindo quando nos propomos a nos colocar no lugar do outro.

Para exemplificar a dificuldade de pensar e sentir como uma outra pessoa, vamos narrar de forma breve uma história real, usando pseudônimos. Juliana foi presenteada por uma amiga, que lhe deu um frasco de perfume. Ao entregar o presente, a amiga gentilmente disse: “Escolhi essa fragrância com muito carinho. Pensei em você e tentei me colocar no seu lugar para tentar adivinhar qual fragrância te agradaria mais. Observei seus traços delicados e seu estilo romântico e cheguei à conclusão de que um perfume com suaves notas de baunilha seria a melhor escolha”.

Amorosamente, Juliana agradeceu a gentileza da amiga e a retribuiu. No entanto, Juliana gosta mesmo é de perfumes cítricos e não curte perfumes adocicados. Situações semelhantes ocorrem cotidianamente na nossa vida. Muitas vezes, acreditamos que sabemos exatamente quais são as necessidades do outro, suas preferências, seus sentimentos, seu ponto de vista e seu modo de compreender os acontecimentos.

De outra maneira, exemplificando uma situação que pode ocorrer em sala de aula, podemos dizer que pode ser em vão oferecer material didático em braille a uma pessoa com deficiência visual (cega) quando esta não domina esse sistema de escrita e prefere usar tecnologias digitais como o sistema de síntese de voz Dosvox, por exemplo.

Em pesquisa realizada com pessoas com deficiência visual e com pessoas com deficiência auditiva (não simultâneas), Torres, Mazzoni e Mello (2007) explicaram que, embora algumas pessoas vivam com o mesmo tipo de deficiência sensorial, cada uma tem as suas peculiaridades. Esse trabalho, intitulado *Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais*, problematiza equívocos e prejuízos da negação da diversidade de preferências e necessidades das pessoas com deficiência.

Na tentativa de “nos colocarmos no lugar do outro”, corremos o risco de não conseguir compreendê-lo, tampouco de atender suas reais necessidades, sobretudo quando partimos do nosso ponto de vista, das nossas concepções e pressupostos. A partir da transposição de conhecimentos do campo da Filosofia e da Psicologia, propomos a redução fenomenológica como caminho. Tal como sugere Forghieri (2020),² isso implica em colocar “entre parênteses” os nossos conhecimentos anteriores e refletir sobre os nossos preconceitos para que, então, possamos nos aproximar das vivências do outro, de acordo com seu modo de existir.

Nesse esforço, precisamos “colocar entre parênteses” as nossas crenças e atitudes em relação às pessoas com deficiência, uma vez que vivemos em uma sociedade na qual o capacitismo está presente de forma estrutural e estruturante, nos atravessando e nos condicionando (Gesser; Block; Mello, 2020). Nas palavras de Mello (2016), “com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência” (Mello, 2016, p. 3266). O capacitismo enquanto categoria de análise pode ser materializado “através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266).

Gesser (2020) nos adverte que um dos efeitos do capacitismo é “a naturalização do pressuposto de inferioridade das pessoas com deficiência, concebendo seu fracasso como uma consequência de seus impedimentos e lesões” (Gesser, 2020, p. 100). Desse modo, precisamos colocar “entre parênteses” as normas sociais relacionadas aos padrões corporais que norteiam os nossos pontos de vista. Para além de pensarmos sobre isso, entendemos, a partir de Gesser, Block

2 Forghieri (2020) faz a transposição do método fenomenológico do campo da Filosofia para o campo da Psicologia. Nessa interlocução de saberes, considera as contribuições de autores fenomenólogos, com destaque para Merleau-Ponty.

e Mello (2020), que é necessário desconstruir essas normas para que as pessoas com deficiência e outros grupos sociais possam “participar com legitimidade dos diversos espaços sociais [...] a fim de mostrar que não existe uma forma única de ser humano” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

As lentes do capacitismo embaçam a nossa percepção enquanto profissionais da educação quando direcionamos nosso olhar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Espera-se muito pouco de seus talentos e suas aptidões; veem-se apenas limitações e impossibilidades. Como resultado, são produzidas intervenções excludentes e/ou assistencialistas que não favorecem o protagonismo das pessoas com deficiência.

Enquanto pessoa com deficiência, Melo (2021) narra a sua experiência de ser colocado como “café com leite” na Educação Física, no futebol, no processo de avaliação da aprendizagem, entre outras situações escolares. Cita frases que já ouviu como “eu vou dar nota máxima ou mínima para esse aluno passar porque está na lei”. Vê-se, nessas situações, que Melo era julgado como alguém que não apresentava condições de participar daquelas atividades do mesmo modo que os outros estudantes.

Guimarães (2021) também é pessoa com deficiência e denuncia as barreiras existentes no Ensino Superior. Relata as repetidas experiências de “quase participação” nas diversas atividades acadêmicas e sociais da universidade. A partir das suas experiências como estudante e como docente, o autor considera que o direito à aprendizagem ainda é interpretado de forma reducionista e capacitista nas instituições do Ensino Superior, produzindo barreiras e situações excludentes em todo o processo, desde o acesso até a participação cotidiana nas situações de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

Na Educação Básica, em pesquisa sobre práticas pedagógicas, Ferreira, Gesser e Böck (2024) constataram a presença de atitudes capacitistas de professores e estudantes, tais como:

A falta de adequação de recursos ou materiais que atendam às demandas dos estudantes com deficiência para uma participação efetiva nas aulas, a naturalização de processos de exclusão, a adoção de planos de ensino e planejamentos baseados em um modelo “tamanho único” e a presença de currículos capacitistas que hierarquizam diferentes modos de se relacionar com o conhecimento. Adicionalmente, a falta de compreensão da

deficiência com base no modelo social também colabora para a perpetuação do capacitismo (Ferreira; Gesser; Böck, 2024, p. 4).

Com base nesses resultados da pesquisa supracitada (Ferreira; Gesser; Böck, 2024), entendemos que também precisamos colocar “entre parênteses” nosso modo de compreender a deficiência a partir do modelo clínico, que tem como resultado a individualização da condição de deficiência e a supervalorização de critérios nosológicos para o planejamento das intervenções pedagógicas.

Em minha experiência profissional como psicóloga na Educação Básica, muitas vezes, pude observar profissionais da educação depositando suas esperanças nos laudos médicos e no seu suposto poder de nortear o trabalho pedagógico. Frequentemente, esses documentos apresentavam a nomeação de um diagnóstico nosológico e seu código correspondente. Dependendo do uso que se faz desse documento, ele pode impulsionar o apagamento das singularidades do estudante. Trata-se de um rótulo que não representa a pessoa em sua totalidade, em seu modo de sentir, seus conhecimentos, tampouco suas potencialidades.

Ademais, consideramos a importância de uma atitude fenomenológica em relação às nossas crenças relacionadas à nossa própria atuação. No caso do docente, crenças de autoeficácia para práticas educacionais inclusivas podem influenciar o ensino, o que pode repercutir no desempenho dos estudantes (Wray; Sharma; Subban, 2022). Quando o docente experimenta situações de ensino que resultam em desfechos frustrantes, é possível que essas experiências afetem a sua percepção e o seu comportamento. Por isso, precisamos “colocar entre parênteses” as experiências anteriores que fomentam inseguranças e que não fortalecem as nossas atividades de ensino com os estudantes. Nesse sentido, é fundamental que as redes de Educação Básica e instituições do Ensino Superior invistam na atuação colaborativa e em experiências formativas de qualidade, que possibilitem a construção de conhecimentos e práticas significativas ao nosso trabalho.

Em síntese, acreditamos que construir relações de ensino que contemplem as singularidades dos estudantes e lhes possibilitem participação e aprendizagem implica em renunciarmos às nossas certezas e nos abirmos a uma relação dialógica, que ultrapassa as barreiras do capacitismo. Precisamos aceitar o fato de que não podemos saber mais sobre o outro do que ele mesmo e que não conseguiremos sentir e pensar exatamente como ele, pois cada um vive a sua

experiência de forma singular. Entretanto, é válido entendermos que é possível participar com o outro, junto a ele, cada um com os seus sentimentos, mobilizados pela confiança, abertura e reciprocidade (Pena, 2019).

A dialogicidade nas relações entre professor e estudante

Ainda que não seja possível nos colocarmos exatamente no lugar do outro para vivermos a sua experiência tal como ela é vivenciada, acreditamos que “vivemos no mundo e existimos uns com os outros, com a capacidade de nos aproximarmos e de compreendermos mutuamente as nossas vivências” (Forghieri, 2020, p. 19). Podemos nos relacionar com o outro de forma autêntica e respeitosa, de modo a compartilharmos nossas existências.

Tal como Buber (2003), admitimos que somos seres relacionais e que as nossas relações podem ser dialógicas ou monológicas. De acordo com o autor, podemos vivenciar duas atitudes, que se traduzem nas palavras “Eu-Tu” e “Eu-Isso”.

Para Buber (2003), a palavra Eu-Isso diz respeito ao modo pelo qual fazemos uso de objetos, lugares, conhecimentos ou experiências. Também envolve ações com finalidades exercidas sobre algo ou alguém: classificar, conhecer, perceber, aplicar, entre outras. Essa atitude pode estar direcionada a pessoas, ao mundo ou à espiritualidade. Quando a atitude Eu-Isso acontece direcionada a pessoas, nela eu não encontro alteridade. São ações unidirecionais e desvinculadas, em que um age sobre o outro, sem mutualidade.

Fazendo a transposição desse constructo para o cotidiano escolar, manifestamos atitudes Eu-Isso quando percebemos o estudante a partir de estereótipos que o rotulam e então desconsideramos as suas singularidades e sua trajetória. Também apresentamos atitudes Eu-Isso quando nossas relações são marcadas pela impessoalidade e despersonalização: quando um estudante é nomeado como “aluno de inclusão”, “aluno laudado”, “aluno deficiente”, “aluno especial”, “aluno da sala de recursos”, “aluno autista”, “aluno TOD”, entre outros termos que promovem um apagamento da identidade da pessoa, das suas características pessoais, do seu nome.

Frente aos desafios do cotidiano e contingências do contexto, corremos o risco produzir ações pedagógicas caracterizadas predominantemente por monólogos e imposições. Desinteressados pelo estudante em sua totalidade, podemos obstaculizar o desenvolvimento da sua autonomia e do seu protagonismo. O

aluno tem interesses, opiniões e conhecimentos prévios muito importantes que precisam ser partilhados no processo educacional.

Por outro lado, recorrendo às contribuições de Buber (2003), compreendemos que podemos construir com os estudantes outro tipo de atitude: a relação Eu-Tu, que envolve a aceitação plena, presença, abertura e disponibilidade para o encontro com o outro. Quando nos encontramos com uma pessoa que se constitui um Tu para nós, não o objetivamos, não o reduzimos a algo nem a qualificações, caracterizações ou explicações.

A experiência Eu-Tu é dialógica: “o Eu age sobre o Tu e o Tu sobre o Eu.” (Von Zuben, 2003, p. LVIII). Nessa relação, há mutualidade e reciprocidade: “[...] Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam” (Buber, 2003, p. 18). No trabalho docente, podemos experimentar esse tipo de relação transformadora, mas, para que isso aconteça, é fundamental que haja disponibilidade para o encontro e proximidade.

Apesar de considerar alguns limites para essa mutualidade na relação entre professor e aluno, tendo em vista os papéis envolvidos, Buber (2003) propunha que:

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade (Buber, 2003, p. 150-151).

Buber (2003) acreditava que só no encontro dialógico é que se revela a totalidade da pessoa. A partir da confiança, as pessoas sentem-se incluídas em uma relação dialógica e aceitam o outro como pessoa (Pena, 2019). Para Parreira (2016), o professor deve confiar no potencial do aluno, conhecê-lo e validar suas humanidades. Nessa relação dialógica, o estudante poderá sentir-se confirmado como pessoa, de modo a perceber-se como um humano ser de relações.

Ainda sob o ponto de vista de Parreira (2016), Buber desejava um mundo em que as pessoas pudessem se encontrar genuinamente, sem preconceitos, presunções ou reservas, sem interesses outros que não seja a pessoa que está diante de

nós. Ela entende que a relação Eu-Tu é o ideal de interação entre pessoas, sobretudo no resgate do gênero humano.

Apesar de defender a importância da atitude Eu-Tu com as pessoas, com o mundo e com a espiritualidade, Buber (2003) ponderava que não podemos subjugar a atitude Eu-Isso, pois ela nos possibilita compreender as produções técnicas e científicas da humanidade. Ela é necessária à objetivação das ações humanas na vida cotidiana. No entanto, não devemos nos resumir a ela. Não podemos permitir que essa atitude prevaleça em nossa existência, uma vez que, quando permanecemos nela, não nos realizamos plenamente; desumanizamos-nos.

Ainda que uma relação seja pautada por um encontro Eu-Isso, podemos vivenciar novos encontros, atualizando-os para um encontro dialógico (Von Zuben, 2003). Entendemos que, quando as nossas atitudes se direcionam a pessoas, não podemos sucumbir ao capacitismo e ao seu poder opressor. Acreditamos na força da ação intencional do docente que deseja encontrar-se genuinamente com seu aluno. Quando há presença, abertura, reciprocidade e aceitação plena do ser, esse encontro enriquece a nossa existência. É na dialogicidade que a nossa alteridade se presentifica e que a nossa interdependência como seres humanos é evidenciada.

Considerações finais

Este texto é um convite a refletirmos sobre as relações entre professores e estudantes e sobre a importância de vivenciarmos relações pautadas pela dialogicidade. Ao longo dessa construção, problematizamos algumas barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, com o intuito de revermos juntos alguns aspectos atitudinais envolvidos na nossa atuação docente.

Embora nos esforcemos para nos colocar no lugar dos estudantes, como docentes, não temos certezas sobre o que eles pensam, como sentem, como percebem e como vivem. Enganamo-nos quando acreditamos que sabemos mais sobre eles do que eles mesmos. Essa constatação é muito importante e nos coloca frente ao desafio de superarmos os nossos pressupostos, sobretudo quando esses são atravessados pelo capacitismo, sejamos nós profissionais da educação e/ou pesquisadores.

Ainda que professores e estudantes tenham papéis definidos, não podemos negar nossa interdependência enquanto seres humanos. Quando o encontro entre

professor e estudante pode se realizar com presença e confiança, ensinamos e aprendemos juntos, compartilhamos experiências, valorizamos-nos e ampliamos nossas potencialidades.

Uma relação dialógica potencializa a nossa humanidade, e, nela, constituímos-nos pessoas para além de objetificações e reducionismos. É nesse encontro que podemos construir possibilidades criativas que respeitem os direitos do estudante e a sua autonomia, impulsionando a sua participação e o seu protagonismo. Também é pela força desse encontro transformador que nos mobilizamos a somar forças para romper com as inúmeras barreiras e contingências da realidade que afligem as pessoas com deficiência, lutando com elas por justiça e dignidade social.

Referências

BUBER, Martin. **EU e TU**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 6. ed. rev. São Paulo: Centauro Ed., 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

EMPATIA. *In*: DICIONÁRIO de português da Google. Oxford: Oxford Languages, 2025. Disponível em: https://www.google.com/search?q=defini%C3%A7%C3%A3o+de+empatia&rlz=1C1GCEA_enBR965BR965&oq=defini%C3%A7%C3%A3o+de+empatia&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyDggAEEUYORhGGPkBGIAEMgclARAAGIAEMgclAhAAGIAEMgclAxAAGIAEMgclBBAAGIAEMggIBRAAGBYHjIICAYQABgWGB4yCAgHEAAYFhgeMggICBAAGBYHjIICAKQABgWGB7SAQgzMTY5ajBqN6gCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Leticia Kempfer. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbeb.105.5821>. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbeb/article/view/5821/4382>. Acesso em: 03 mar. 2025.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. 12 reimp. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuição dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In*: OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete. **Psicologia escolar e educacional**: processos educacionais e debates contemporâneos. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. p. 94–113. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217611/Psicologia%20Escolar%20Educacional%20PDFa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 abr. 2025.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17–35.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins V.; GUERRA, Érika Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021. p. 122–132.

MELO, Douglas Cristian Ferrari de. **Desfazendo os nós**: provocações e pessoas com deficiência. Campos dos Goytacazes-RJ: Encontrografia, 2021.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgV5TYZgWbKvSpRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PENA, Alexandra Coelho. “Toda vida atual é encontro”: contribuições de Martin Buber para a Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 506–513, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.29874>. Acesso em: 10 mai. 2025.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 369–386, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DmVQcky9hfRjBHzdYcjmLJw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 743–758, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq>. Acesso em: 08 mar. 2025.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução. *In*: BUBER, Martin. **EU e TU**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 6. ed. rev. Centauro Ed.: São Paulo, 2003. p. V–LXXVIII.

WRAY, Emma; SHARMA, Umesh; SUBBAN, Pearl. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 117, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X22001743?via%3Dihub>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAPÍTULO 7

O Desenho Universal para a Aprendizagem: os seus princípios e algumas reflexões

Angelita Vieira de Morais¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-122-8.7

Introdução

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)² foi inspirado no Desenho Universal (DU) da arquitetura, termo cunhado na década 80 por Ron Mace. Entretanto, as ideias basilares desse conceito já permeavam os projetos de edificações décadas antes (Bernardi, 2007). Segundo Bernardi (2007):

O conceito arquitetônico de Desenho Universal propõe o espaço com uso democrático, para diferentes perfis de usuários: prega que todas as pessoas, de crianças

1 Doutora em Educação para a Ciência pela UNESP–Bauri (2022). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ (2011). Pós-graduada em Ensino de Física: Mecânica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Licenciada em Ciências/Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina (2005). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Espírito Santo (CCENS/ Departamento de Química e Física) e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351534160055927>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3744-4962>. E-mail: angelita.morais@ufes.br.

2 Embora alguns autores utilizem o termo “Desenho Universal para a Aprendizagem”, neste texto, será usado “Desenho Universal na Aprendizagem” como sinônimo de “Desenho Universal aplicado à Aprendizagem”, conforme Pletsch *et al.* (2021).

a idosos, passando por quem possui limitações físicas (temporária ou permanente), tenham condições iguais na qualidade de uso de uma casa ou de um ambiente construído, seja este interno ou no âmbito da cidade (Bernardi, 2007, p. 34).

A aplicação do DU envolve conhecimentos relacionados à compreensão de como as habilidades humanas (cognição, visão, audição e fala, funções corporais – braços, mãos – e mobilidade) variam com as seguintes variáveis: idade, ambiente e circunstâncias. Sendo assim, “a extensão de uso de uma habilidade está sujeita à variação e extensão de características como a idade, incapacidades, ambiente, ou situações particulares do indivíduo e como as atuações podem garantir o acesso efetivo ao ambiente de forma segura e plenamente utilizável” (Bernardi, 2007, p. 40).

No que tange ao Desenho Universal para Aprendizagem, Ribeiro e Amato (2018) definem como “uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 125).

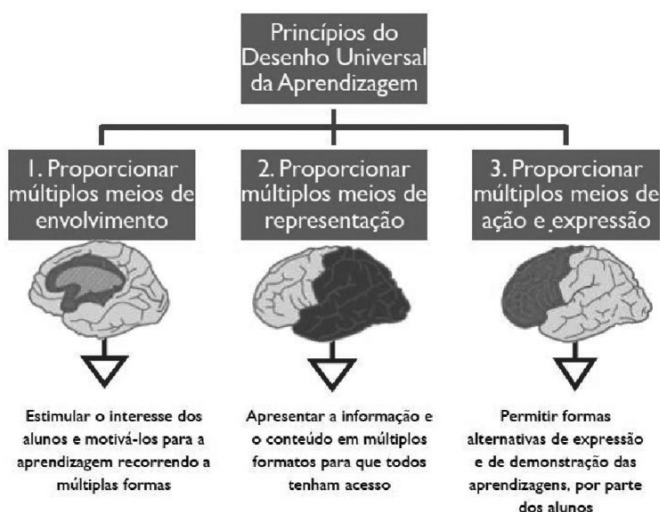
Assim como o DU visa tornar todos os objetos que são projetados e produzidos “utilizáveis por todas as pessoas na maior extensão possível” (Bernardi, 2007, p. 35), o DUA tem como objetivo tornar o currículo escolar acessível para todos os alunos.

Tornar o currículo acessível implica em lançar mão de um currículo flexível. Ou seja, apresentar o conteúdo utilizando diversos recursos didáticos e metodologias; oferecer ao aluno diversos meios para expressar o que aprendeu; dar oportunidade para que ele participe de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem. A aula deve ser organizada considerando que os alunos diferem entre si em diversos aspectos, nos seus interesses e habilidades, bem como nos aspectos físicos e intelectuais. Nesse contexto, os objetivos, a metodologia, os materiais utilizados e a avaliação devem ser flexibilizados.

Vale destacar que o Desenho Universal para Aprendizagem não remete a ações únicas, como um único recurso ou uma única forma de avaliação para todos. A proposta está atrelada a múltiplas possibilidades, a uma diversidade na prática pedagógica. Isso é explicitado nos princípios do DUA, que está pautado na neurociência: 1 – proporcionar múltiplos meios de envolvimento; 2 – proporcionar

múltiplos meios de representação; e 3 – proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. Cada um deles está relacionado a uma das três redes neurais: afetiva, de reconhecimento e estratégica, respectivamente. A imagem abaixo apresenta um resumo desses princípios.

Figura 1 – Os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem



Fonte: Pacheco; Martellos; Bastos, 2016, p. 3.

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio é planejado para atender as necessidades de todos os alunos (...) (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Como mencionado, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem estão relacionados às redes neurais que, de acordo com a neurociência, estão envolvidas no processo de aprendizagem. Segundo Pacheco, Martello e Bastos (2016):

As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e

indicam-nos como fazer as coisas”. Os autores afirmam também “essas três redes não funcionam da mesma forma em todas as pessoas, algumas podem ter mais capacidade a nível da rede de reconhecimento, outras podem ter mais fragilidades na rede afetiva” (Pacheco; Martello; Bastos, 2016, p. 2).

Ou seja, cada pessoa aprende de uma forma, tem motivações próprias, tem as suas especificidades.

Vale ressaltar que os princípios do DUA são divididos em diretrizes. Segundo Sebastián-Heredero (2020), as diretrizes alinham as três redes com os três princípios. “Essa base neurocientífica empírica fornece um princípio sólido para entender como o cérebro, no processo de aprendizado, relaciona-se com o ensino eficaz” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 743).

A seguir, são apresentados os três princípios fundamentais do Desenho Universal para Aprendizagem.

Princípio 1 – Proporcionar múltiplos meios de representação/apresentação

Esse princípio está relacionado à forma como o conteúdo é apresentado. Uma informação pode ser apresentada de várias formas: por meio de imagens, música, texto, simulação computacional, dentre outras. A utilização de meios variados possibilita alcançar um número maior de alunos. Ou seja, contribui para a redução das barreiras metodológicas, favorecendo no processo de ensino e aprendizagem, se não de todos, da maioria dos alunos. O uso desses diversos meios permite que alunos com diferentes estilos de aprendizagem acessem o conhecimento.

Esse princípio sugere que se ofereça meios de personalização na apresentação da informação, alternativas à informação auditiva e visual, opções para o uso da linguagem expressões matemáticas e símbolos, esclarecendo também a terminologia, a sintaxe e a estrutura, apoiando a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos, promovendo a compreensão em diversas línguas e ilustrando com exemplos (Pacheco; Martello; Bastos, 2016, p. 4).

Diante do exposto, fica claro que esse princípio visa proporcionar opções para a percepção e oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos. Além disso, esse princípio também aponta para a necessidade de oferecer opções para a compreensão, como apresentar as ideias principais do conteúdo abordado, estabelecendo as suas conexões; ativar ou providenciar conhecimento de base; orientar o processo da informação, a visualização e a manipulação; e maximizar o transferir e o generalizar (Sebastián-Heredero, 2020).

A partir do DUA, deve-se considerar que cada estudante tem as suas especificidades, incluindo a forma de receber uma informação. Algumas informações são transmitidas por meio de imagens somente, e, dessa forma, não são acessíveis àqueles com deficiência visual. Entretanto, a descrição dessas imagens é uma ferramenta simples de acessibilidade, útil a todos os alunos. A fim de tornar o conteúdo acessível ao aluno surdo, deve-se utilizar a Língua Brasileira de Sinais e imagens que sejam relevantes para a compreensão do conteúdo abordado. Ou seja, as informações devem ser transmitidas por meio de recursos visuais, táteis e auditivos, oferecendo, assim, meios de personalização na apresentação da informação.

A dificuldade de compreender símbolos e terminologias se constitui uma barreira no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, é necessário esclarecer as terminologias e símbolos, seja por meio de glossários, exemplos, imagens ou outros recursos. O significado dos conceitos abordados deve ficar claro para todos os alunos. Para isso, eles também devem ser representados pelos seus respectivos sinais em LIBRAS, promovendo a compreensão em línguas diferentes. Aliás, deve-se apoiar a decodificação de todo o texto, ajudando os alunos na sua compreensão. A utilização de diferentes mídias pode otimizar esse processo. Segundo Pacheco (2017), a utilização de simulações computacionais, vídeos, áudios, dentre outros recursos, pode “remover as barreiras de leitura e a apoiar os alunos no processamento da nova informação/ conteúdo” (Pacheco, 2017, p. 29).

Como mencionado anteriormente, oferecer opções para a compreensão constitui parte integrante do princípio “proporcionar modos múltiplos de apresentação”. É necessário construir estratégias didáticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o DUA aponta para a necessidade de ativar ou providenciar o conhecimento de base. Ou seja, a nova informação deve se relacionar com o conhecimento prévio do aluno. Outras estratégias também podem ser eficazes. Por exemplo: estabelecer conexões entre os conceitos estudados,

contextualizando-os; integrar as diferentes áreas do conhecimento; ensinar os conceitos fundamentais para a compreensão dos conceitos mais complexos.

Destacar as ideias principais do conteúdo apresentado, relacionando-as, também contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ser feito destacando as palavras-chave no texto, apresentando vários exemplos relacionados aos aspectos fundamentais do conteúdo, por exemplo.

Utilizar um conhecimento e saber manipulá-lo é um indício da aprendizagem e requer algumas habilidades. Para que os alunos desenvolvam habilidades como categorizar, contextualizar e resumir informações, é fundamental que haja orientação em relação ao processamento, à visualização e à manipulação da informação. Isso pode ser realizado a partir de algumas ações, como dar ênfase aos aspectos importantes do conteúdo apresentado, eliminando aqueles que são desnecessários, e apresentar a informação de forma progressiva, organizando o conteúdo em grupos menores de informação e apresentando-o de diversas formas, ou seja, por meios de recursos diversos.

Também é importante que os alunos acessem o seu conhecimento e sejam capazes de generalizá-los e transferi-los para contextos além daqueles abordados na sala de aula. Para isso, deve-se oferecer suporte para que os estudantes consigam trazer à memória as ideias principais do conteúdo trabalhado. Isso pode ser feito por meio de revisões, anotações, lembretes, apresentação de situações novas de aplicação do conteúdo trabalhado, utilização de mapas conceituais, dentre outras possibilidades (Sebastián-Heredero, 2020; Pacheco, 2017).

Princípio 2 – Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão

O segundo princípio do DUA refere-se às diferentes formas pelas quais os alunos podem demonstrar seu conhecimento. Esse princípio busca oferecer opções para a ação física, para a expressão e comunicação e para as funções executivas. Segundo Pacheco (2017), proporcionar modos múltiplos de ação e expressão significa “diversificar a resposta dos alunos, providenciando alternativas variadas para que demonstrem o que aprenderam/entenderam da nova informação/contéudo” (Pacheco, 2017, p. 11). Ou seja, devem-se diversificar os métodos de resposta e o percurso e, quando necessário, utilizar instrumentos e tecnologias de apoio.

O princípio também sugere a utilização de múltiplos meios mediáticos para a comunicação e de instrumentos para a construção e composição da expressão.

Ressalta também a importância de construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho comunicacional. No que diz respeito às funções executivas, que envolvem habilidades cognitivas relacionadas às emoções e ações, o estudante deve ser orientado quanto ao estabelecimento de metas adequadas, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, e às estratégias relacionadas ao seu desenvolvimento. Ademais, deve-se interceder na administração da informação e dos recursos, otimizando os processos de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos (Pacheco, 2017).

Cada aluno, com as suas especificidades, tem a sua forma de ação e expressão. Por exemplo: um aluno cego, para fazer as suas anotações, poderá utilizar de uma reglete enquanto outro anotarà com o lápis e o caderno; outro, ainda, usará o computador ou *tablet*. Ou seja, cada um utilizará recursos compatíveis às suas características pessoais. Para isso, deve-se usar materiais que atendam a todos. Ademais, é necessário respeitar o ritmo e o tempo de cada aluno nessa interação com os recursos utilizados.

“A menos que meios e materiais específicos sejam essenciais para o objetivo de aprender (por exemplo, aprender a pintar com tinta a óleo, aprender a escrever com caderno de caligrafia), é essencial fornecer meios alternativos de expressão” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 23). Os alunos podem se expressar de diversas formas: por meio de textos, música, da fala, fórum de discussão, dentre outras possibilidades. É necessário que eles tenham várias opções para se expressarem.

O uso de diversas ferramentas para a construção e composição do conteúdo também favorece o processo de ensino e aprendizagem. Oferecer material concreto (como o material dourado, por exemplo), permitir o uso de calculadoras e corretores ortográficos e gramaticais também são estratégias recomendadas a fim de garantir a acessibilidade.

Diante da heterogeneidade da sala de aula, é fundamental considerar os diversos caminhos possíveis para o desenvolvimento de cada aluno. Olhar para as especificidades de cada um e oferecer o apoio necessário contribui para a construção da autonomia discente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, estratégias como o *feedback* individualizado sobre o progresso da aprendizagem também são importantes para esse desenvolvimento.

Esse recurso permite, dentre outras coisas, o estabelecimento de metas individuais relacionadas ao processo e, conseqüentemente, o planejamento das

estratégias para que os objetivos sejam alcançados. Para isso, é necessário que os objetivos relacionados aos conteúdos trabalhados estejam claros para os alunos. A proposta é que o ele desenvolva habilidades para estabelecer metas adequadas e se organize para alcançá-las. Além disso, deve aprender a gerenciar as informações, utilizando memórias acessórias, e a fazer a autoavaliação. Para isso, o professor deve mostrar o progresso do aluno ao longo do tempo e orientar a reflexão. De forma geral:

O currículo deve oferecer alternativas em termos de graus de liberdade disponíveis, estrutura e sequenciamento, além de oferecer oportunidades de apoio para quem precisa e um maior grau de liberdade para quem pode fazê-lo de forma autônoma” (Sebastián–Heredero, 2020, p. 24).

Princípio 3 – Proporcionar múltiplos meios de envolvimento

Esse princípio visa proporcionar opções para estimular o interesse, para manter o esforço e a persistência e para a autorregulação, lembrando que cada aluno tem motivações próprias e se envolve de maneira diferente nas atividades. Por isso, o aspecto afetivo é fundamental no processo de ensino e aprendizagem (Sebastián–Heredero, 2020).

Para alguns, a novidade e a espontaneidade podem ser motivadoras, enquanto para outros podem gerar desmotivação ou até medo, preferindo ambientes rotineiros. Ha quem prefira trabalhar sozinho, enquanto outros estão mais envolvidos no trabalho com os colegas. Na realidade, não existe uma forma única de participação ideal para todos os estudantes e em todos os contextos; portanto, e essencial fornecer várias opções para facilitar o envolvimento” (Sebastián–Heredero, 2020, p. 27).

Pacheco (2017) afirma que proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento significa, em resumo, “diversificar a maneira de inserir a informação conforme os interesses dos alunos, buscando motivar a aprendizagem e participação” (Pacheco, 2017, p. 11).

Situações que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade dos alunos, assim como estratégias que minimizem a insegurança e a ansiedade, são essenciais. A motivação para que os estudantes mantenham o

esforço e a persistência pode ser estimulada por meio da ênfase na relevância das metas e objetivos, da variação das exigências e recursos, da promoção da colaboração e do senso de comunidade, além da ênfase no reforço ao saber adquirido (Sebastián-Heredero, 2020).

É importante orientar os alunos no que tange ao controle das suas emoções e comportamentos a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. O DUA apresenta três possibilidades: promover expectativas que motivem os alunos, facilitar a capacidade individual de superar dificuldades e desenvolver a autoavaliação e reflexão.

Segundo Pacheco (2017), “o interesse, quando mobilizado em processos de aprendizagem, amplia as funções executivas de atenção e memória” (Pacheco, 2017, p. 51). A fim de estimular o interesse do aluno, o DUA aponta para a necessidade de desenvolver a autonomia. Vale destacar que os alunos se envolvem mais quando as atividades são significativas para eles.

Uma das estratégias é diversificar as atividades e as fontes de informação, tornando-as relevantes para os alunos e adequadas aos diversos estilos de aprendizagem. A realização de atividades que promovam a imaginação, a participação ativa e a exploração pode agregar significado ao conteúdo, tornando-o relevante para o aluno. Além disso, devem-se proporcionar momentos para avaliação e reflexão sobre aquilo que foi estudado.

Outro fator que pode trazer benefícios ao processo de ensino e aprendizagem é a redução das situações que podem trazer medos, insegurança e distrações. O aluno precisa se sentir acolhido e apoiado. Algumas estratégias que podem proporcionar segurança ao discente no ambiente educacional e minimizar distrações incluem estabelecer uma rotina na sala de aula, avisar antecipadamente sobre as atividades, evitar tarefas surpresas. De acordo com Sebastián-Heredero (2020):

Muitos tipos de aprendizagens, principalmente habilidades e estratégias, exigem atenção e esforço contínuos. Quando os alunos estão motivados, podem regular sua atenção e a parte emocional para manter o esforço e a concentração que esse aprendizado exige. No entanto, os estudantes diferem consideravelmente em sua capacidade de se autorregular nesse sentido. Essas diferenças também são evidentes em sua motivação inicial, em suas habilidades e autorregulação, em

sua sensibilidade a interferência de contexto, e assim por diante (Sebastián-Heredero, 2020, p. 762).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades pessoais relacionadas à persistência. Para isso, é necessário deixar claro quais são os objetivos relacionados à disciplina e ao conteúdo, além de incentivar os alunos a estabelecerem as suas metas pessoais, explicitando como poderão alcançar os objetivos apresentados pelo docente. O estudante deve se conscientizar sobre aquilo que é esperado dele e conseguir analisar o seu desenvolvimento. Sendo assim, apresentar os objetivos diversas vezes e organizar momentos para discussões sobre a avaliação e os seus resultados pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Como já foi mencionado, as formas como cada aluno se envolve com as atividades propostas na sala de aula são diversas. Logo, as formas como eles lidam com os desafios também são diferentes. Por isso, é importante considerar atividades com diversos graus de dificuldade, fornecendo o apoio necessário a cada aluno. Deve-se relevar o processo, o esforço e os avanços conforme os objetivos vão sendo alcançados.

Promover a colaboração entre os alunos também contribui para o envolvimento deles com as atividades realizadas na sala de aula. Por isso, é importante incentivá-los a pedir ajuda aos colegas, a se ajudarem. Também é relevante sempre dar devolutivas aos alunos sobre o seu desenvolvimento escolar, dando ênfase ao esforço, aos avanços conquistados e incentivando o uso de estratégias e recursos necessários para alcançar os objetivos. Essa devolutiva deve ser frequente e apresentar as informações relevantes para o desenvolvimento do aluno.

Embora seja importante cuidar dos elementos extrínsecos da aprendizagem para contribuir para uma maior motivação e envolvimento, também é expressivo que os estudantes desenvolvam *habilidades intrínsecas* para regular suas próprias emoções e motivações (Sebastián-Heredero, 2020, p. 764).

No que tange ao contexto escolar, a autorregulação está relacionada à compreensão dos aspectos que contribuem, ou não, para o processo de ensino e aprendizagem (Pacheco, 2017) e à modulação estratégica das próprias emoções e reações para lidar de forma eficaz com as situações do ambiente no qual está inserido (Sebastián-Heredero, 2020). Logo, é necessário incluir, no

planejamento das aulas, estratégias que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades.

Isso pode ser feito por meio de atividades que possibilitem a autorreflexão e o levantamento dos objetivos pessoais. Entretanto, pode não ser suficiente. Alguns estudantes podem precisar de suporte para lidar com os problemas da vida cotidiana, como o gerenciamento das suas frustrações. Em algumas situações, será necessário buscar por apoio emocional externo.

Segundo Pacheco (2017), “um dos fatores responsáveis pela perda da motivação é a incapacidade dos alunos de reconhecerem o seu próprio progresso na aprendizagem” (Pacheco, 2017, p. 60). Ou seja, é muito importante que o estudante receba devolutivas sobre o seu desenvolvimento, de forma que possa compreender o seu progresso e refletir sobre ele.

O que as pesquisas dizem sobre o DUA?

Alguns trabalhos já trazem importantes informações sobre a implementação do DUA. Bock, Gesser e Nuernberg (2018) fizeram uma revisão integrativa a partir de cinco bases de dados, utilizando o descritor “Universal Design for Learning”. Os autores selecionaram 54 artigos para a coleta de dados. A análise foi estruturada a partir de 3 categorias, a saber: contribuições históricas e legais; contribuições conceituais e críticas acerca da deficiência; e contribuições de aplicabilidade prática. Dentre outros resultados, há:

Os estudos analisados indicam ser inevitável e necessário o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do DUA na educação, caso haja o interesse de romper com a perspectiva de uma inclusão que ocorra a partir de diagnósticos ou “rótulos” para o chamado “estudante da inclusão”, pois, nessa lógica, ainda se faz presente uma demarcação da diferença centrada em um determinado sujeito, desconsiderando a ampla variação de cada aprendiz (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 151).

Rocha *et al.* (2025) fizeram uma revisão de literatura a partir de diversas bases de dados. A pesquisa teve como objetivo “analisar as principais características do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e sua aplicação no contexto educacional” (Rocha *et al.*, 2025, p. 7824). Os autores consideraram a relevância e a data da publicação dos trabalhos. Foram selecionados oito textos, publicados entre

2018 e 2021. A partir do estudo dessas publicações, levantaram alguns desafios relacionados à implementação do DUA nas escolas, a saber: formação docente, resistência dos professores e das instituições educacionais, falta de recursos adequados, escassez de recursos financeiros e falta de investimento em tecnologia assistiva, além da infraestrutura inadequada.

Em contrapartida, Rocha *et al.* (2025) também apresentam os benefícios da implementação do DUA. A partir da criação de oportunidades de aprendizagem personalizadas, o Desenho Universal para Aprendizagem, segundo os autores, possibilita que os alunos, independente das suas especificidades, desenvolvam competências cognitivas e sociais. Ademais, também apresentaram situações reais em que a inserção do DUA contribuiu para maior participação dos alunos nas atividades e maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Verificaram também que “a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, aliada ao DUA, tem se mostrado eficaz em escolas que buscam integrar tecnologia ao processo educativo” (Rocha *et al.*, 2025, p. 7834), contribuindo com a motivação e engajamento dos alunos.

Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) realizaram uma revisão sistemática de literatura a fim de “mapear e analisar as pesquisas empíricas internacionais envolvendo a interface DUA e a inclusão” (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019, p. 677). Para o levantamento, utilizaram o portal de periódicos da CAPES e os descritores “universal design for learning” e “inclusion”. Os autores analisaram sete artigos e concluíram que é necessária a realização de pesquisas que “apliquem diretamente os princípios propostos pelo DUA, para que assim seja possível analisar os efeitos da aplicação do DUA na inclusão de todos os alunos no contexto escolar” (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019, p. 675).

Ademais, por meio das pesquisas descritas nos artigos analisados, verificaram que há melhora no comportamento dos alunos que participam de atividades pautadas nos princípios do DUA, bem como a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Apontaram também para a necessidade de uma formação docente adequada, visando não apenas à compreensão dos princípios do DUA, mas também à sua inserção no planejamento e na realização da aula.

Zerbato e Mendes (2021) realizaram um estudo com o objetivo de investigar se um programa de formação de professores, baseado nos pressupostos do DUA e da colaboração, resultaria em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial na classe comum.

As autoras verificaram que as estratégias formativas propostas “mostraram-se ferramentas potencializadoras na formação inicial e continuada dos participantes” (Zerbato; Mendes, 2021, p. 16). As professoras participantes do programa se mostraram envolvidas com os desafios apresentados no decorrer da formação e planejaram atividades mais inclusivas. Ademais, as atividades planejadas contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Ribeiro e Amato (2018) analisaram uma revisão de literatura e investigaram “quais os componentes do currículo escolar, ao serem flexibilizados, impactam positivamente na aprendizagem dos alunos” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 125). As autoras analisaram 35 artigos e concluíram que, “quando se flexibiliza o método, associando-o ao uso da tecnologia, todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, são capazes de aprender” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 125). Ademais,

Os estudos mostraram que o DUA, quando utilizado no curso superior associado à educação *on-line*, garante a aprendizagem dos alunos, pois favorece o desenvolvimento de comportamentos autônomos e independentes, fazendo com que eles se autorregulem (Ribeiro; Amato; 2018, p. 125).

As autoras também defendem o estudo das diretrizes do DUA na formação docente, pois, segundo elas, isso “resulta numa atuação profissional mais afinada com as necessidades de cada aluno” (Ribeiro; Amato, 2018, p. 146).

A partir dos estudos apresentados, percebe-se que a implementação do Desenho Universal para Aprendizagem representa uma possibilidade para uma educação sensível à diversidade dos sujeitos no contexto escolar. Os dados também evidenciam a necessidade de uma formação docente que viabilize a implementação do DUA em sala de aula. Sobre os desafios, eles exigem um esforço conjunto (da família, professores, gestores, alunos e demais envolvidos), políticas públicas, investimento, dentre outros fatores. Cabe a cada sujeito se responsabilizar e agir.

Considerações finais

A superação das barreiras de aprendizagem, muitas vezes invisíveis, depende de um currículo planejado de maneira intencional e consciente, que ofereça múltiplos caminhos para o sucesso escolar de todos os alunos. Como mencionado anteriormente, o Desenho Universal para Aprendizagem se configura uma possibilidade.

O DUA é uma abordagem pedagógica inclusiva, baseada na neurociência, que busca garantir o acesso ao conhecimento de maneira personalizada, reconhecendo e respeitando as particularidades de cada indivíduo. A implementação dos seus princípios na sala de aula ressignifica o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento. Sabe-se que os desafios são muitos, mas os ganhos são maiores. Modificar a prática docente não é uma tarefa fácil, mas é possível, desde que se dê um passo de cada vez. Entretanto, é necessário o apoio por meio de políticas públicas eficazes e investimentos voltados à garantia da inclusão escolar.

Deve-se considerar o trabalho colaborativo e a participação dos alunos no processo de implementação do DUA ao currículo. A luta pela inclusão deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar. Ausentar-se dessa causa contribui para a perpetuação das desigualdades sociais.

Referências

BERNARDI, Nubia. **A aplicação do conceito do desenho universal no ensino de arquitetura**: o uso de mapa tátil como leitura de projeto. 2007. 339 f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) — Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 143-160, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

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

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 25, p. 675-690, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54L-SxdkfNmXsD9537M/?format=html>. Acesso em: 28 mai. 2025.

PACHECO, Débora Pimentel. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem**: possibilidades para a educação de jovens e adultos. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) — Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

PACHECO, Débora Pimentel; MARTELLO, Elisangela Luz Costa; BASTOS, Amélia Rota Borges de. Desenho universal para aprendizagem: Reflexões para uma prática pedagógica no ensino de ciências. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS, 5., 2016, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: UTFPR, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise *et al.* Diálogos entre acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. *In*: PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos de Goytacazes: Encontrografia; ANPED, 2021.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117>. Acesso em: 28 mai. 2025.

ROCHA, Kleyton Holond de Lima *et al.* Desenho Universal: Arquitetando uma educação para todos. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 7822-7839, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3389>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 mai. 2025.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

Os capítulos deste livro, fruto dos encontros possíveis pelo curso “Práticas Inclusivas na concepção do desenho universal: direito à aprendizagem e escolarização das pessoas com deficiência”, são inspiradores e nos levam por caminhos de reflexão sobre os avanços e os enfrentamentos cotidianos no campo educacional quando temos como horizonte a construção de uma educação menos desigual, crítica e emancipatória.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Flávia Faissal de Souza

SECRETARIA NACIONAL
DOS DIREITOS DA PESSOA
COM DEFICIÊNCIA



MINISTÉRIO DOS
DIREITOS HUMANOS
E DA CIDADANIA



Universidade Federal
do Espírito Santo



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo



INSTITUTO FEDERAL
Fluminense

ISBN: 978-65-5456-122-8

CPL



9 786554 561228

encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia