

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ELIANE ANDRZEJEVSKI**

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES E DESENHO UNIVERSAL PARA A  
APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

**Lages**

**2022**

ELIANE ANDRZEJEVSKI

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES E DESENHO UNIVERSAL PARA A  
APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa II: Educação em Processos Socioculturais

**Orientadora:** Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

**Lages**

**2022**

### Ficha Catalográfica

A553a      Andrzejewski, Eliane.  
Adaptações curriculares e desenho universal para a  
aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva  
/Eliane Andrzejewski – Lages, SC, 2022.  
123 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do  
Planalto Catarinense.

Orientadora: Mareli Eliane Graupe

1. Educação Inclusiva. 2. Adaptações Curriculares. 3.  
Desenho Universal. 4. Políticas Públicas. I. Graupe,  
Mareli Eliane. II. Título.

CDD 370.11

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

**ELIANE ANDRZEJEVSKI**

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES E DESENHO UNIVERSAL PARA A  
APRENDIZAGEM: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa II: Processos Socioculturais em Educação

Lages, 24 de maio de 2022.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe**

Orientadora e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

---

**Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski**

Examinadora Titular Externa – PPGE/UNOCHAPECÓ

---

**Profa. Dra. Maria Selma Grosch**

Examinadora Titular Interna – PPGE/UNIPLAC

Aos amores da minha vida, Higo Inácio, meu companheiro, e Guilherme Inácio, meu filho.

Vocês me complementam e me desafiam a ser cada dia melhor!

## AGRADECIMENTOS

Existem muitos motivos para agradecer... Certamente, as palavras escritas não darão conta de revelar os sentimentos deste momento tão especial e de expressar a gratidão que tenho por tantas pessoas que conheci/conheço, convivi/convivo, aprendi e continuo aprendendo, as quais fazem parte da minha história. Vem à tona muitas memórias de momentos vividos. Cada momento único e valioso para a minha existência. Não vivemos sozinhos. Aprendemos uns com os outros. Aprendo muito mais ao refletir sobre mim mesma na relação com as outras pessoas. Por isso, agradeço...

A Deus, pela minha vida e pelas oportunidades que tive e tenho, pelas escolhas, pelos erros e acertos, pelos desafios e dificuldades que me fizeram e me fazem superar.

### *À família que me constituiu...*

Ao meu pai, Otávio Geraldo Andrzejewski, e à minha mãe, Glória Andrzejewski, que são os grandes responsáveis pela minha existência.

À minha irmã, Janete Andrzejewski, ao eu cunhado, Geovani Ferreira da Silva, que me presentearam com minha sobrinha e afilhada Milena Ferreira da Silva. Obrigada pelo acolhimento na casa de vocês e, muito mais do que isso, obrigada pelas conversas, o apoio e o incentivo durante o tempo de estudos presenciais.

Aos meus irmãos, Alexandre, Juscelino, André e Rafael, que conviveram comigo, me ensinaram a ser a pessoa que sou. Com vocês aprendi a dividir o amor, o quarto, as roupas, os brinquedos, além de criar, brincar e resolver conflitos. Às cunhadas, Josi, Bianca, Daiani, e Keren, e aos meus sobrinhos, Lucas, Beatriz, João Vitor, José Otávio, Joaquim e Larissa, que dão um novo sentido as nossas vidas.

### *À família de coração...*

À minha mãe, Dalvires Hoegen, e minha irmã, Jussíara Hoegen, presentes que a vida me deu aos meus onze anos de idade. Muito obrigada pelo amor incondicional, amizade verdadeira, conselhos, abraços, risadas, enfim, momentos felizes.

### *À família que construí...*

Ao meu companheiro, Higo Inácio, que me incentivou e juntos embarcamos nessa viagem pelo conhecimento.

Ao meu filho, Guilherme Inácio, que me ensina a ser e viver o amor infinito. A semente que plantamos no jardim das nossas vidas e que trouxe um novo sentido, sendo o primeiro filho, o primeiro neto, o primeiro bisneto, o primeiro sobrinho e o mais jovem membro da família Inácio.

À matriarca da família, Argentina Inácio, que com seus noventa e oito de idade nos ensina a viver a vida de maneira simples e com muita fé a cada dia. Com sua sabedoria, aprendemos que a felicidade está nas coisas simples, e o respeito pela natureza e pelas pessoas são a essência da vida.

Ao meu sogro, José Inácio, à minha sogra, Ismaura Maria das Graças Silva Inácio, e ao meu cunhado, Nildo Inácio, que me acolheram com muito carinho e sempre me apoiaram para que eu continuasse os estudos. À tia de coração, Maria do Carmo Inácio, que ama nosso filho como se fosse seu. À tia Roseli Inácio e ao tio Brejentino João Inácio, que sempre me receberam de braços abertos e com um sorriso no rosto e uma conversa amiga.

#### *Àqueles que fazem parte da minha formação...*

Aos professores e às professoras que fizeram parte da minha trajetória escolar e se tornaram minhas referências profissionais.

A todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que com suas subjetividades me ensinaram e ensinam a me tornar professora e contribuem na minha constituição como pessoa.

Ao corpo docente do PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC: Dr. Geraldo Augusto Locks, Dr. Jaime Farias Dresch, Dra. Lucia Ceccato de Lima, Dra. Madalena Pereira da Silva, Dra. Marialva Linda Pinto, Dra. Virginia Tavares Vieira e Dra. Lurdes Caron, que fizeram parte desta trajetória de estudos no curso de Mestrado.

À secretária do PPGE – UNIPLAC, Tânia Marisa Cifuentes, que sempre nos atendeu gentilmente e não mediu esforços para resolver os trâmites necessários durante o processo de formação no curso de Mestrado em educação.

À minha orientadora, Professora Doutora Mareli Eliane Graupe, por aceitar a continuidade da orientação. Em pouco tempo me desafiou e se desafiou em aprofundar os estudos para a construção de conhecimentos desta pesquisa. Isso foi realizado com tanto zelo e compromisso, por meio das suas ponderadas e profícuas abordagens referentes à construção dos conceitos, à produção textual, que representam a sua imprescindível contribuição para este trabalho.

À Professora Doutora Maria Selma Grosch, por suas contribuições na condição de examinadora interna. Uma referência desde a primeira fase do curso de Pedagogia, no qual ministrou a disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico e, nas fases posteriores, em que foi professora das disciplinas de Fundamentos e Metodologia do Ensino e de Prática de Ensino. Guardei na memória um trecho da música de Gonzaguinha citada pela professora: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. No dia da matrícula no curso de Mestrado em Educação fiquei muito feliz em reencontrá-la.

À Professora Doutora Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, por ter aceitado participar da banca na condição de examinadora externa e pela sua disponibilidade de ler e contribuir com o meu trabalho.

À Professora Doutora Vanice dos Santos, por sua contribuição como professora e como orientadora no primeiro ano do Curso de Mestrado em Educação. Pessoa inesquecível, sempre presente, comprometida, e com olhar atento durante o tempo de orientação e convivência.

Aos colegas de turma, que se fizeram presentes no compartilhamento de momentos de aprendizado, desafios e crescimento pessoal.

À Prefeitura Municipal de Rio do Sul, pela valorização profissional, efetivação no cargo de professora de Atendimento Educacional Especializado e por ter oportunizado a licença durante o período de formação acadêmica, bem como pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos. Esse percurso profissional me motivou a pesquisar ainda mais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

À Roselene Bertoto, pela disponibilidade de fazer a formatação desta dissertação.

À Professora Carolina Huntermann, por fazer a tradução do resumo para a Língua Inglesa.

À Professora Maria Cândida e ao Professor Carlos Eduardo Canani, por realizarem a correção ortográfica deste trabalho.

Enfim, meus sinceros agradecimentos também aos colegas de trabalho, amigas e amigos que não citei nomes, mas que fazem parte desta trajetória e, com certeza, me apoiaram muito.

Grata pela vida e pelas pessoas que contribuíram para o meu crescimento e formação humana. Muito obrigada!

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão de Defesa da Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 24 de maio de 2022.

---

Eliane Andrzejewski

## RESUMO

Esta dissertação tem como título **Adaptações Curriculares e Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva**. A partir disso, apresenta como problemática de estudo: quais são as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva? Já o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Para alcançar os resultados esperados com o estudo proposto, elencamos como objetivos específicos: a) conhecer as políticas públicas de educação básica na perspectiva de educação inclusiva; b) descrever adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial; c) identificar as contribuições das adaptações curriculares e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) para as escolas de educação básica. Para tanto, o referencial teórico abarca autores (as) como: Aranha (2000; 2003), Cury (2002; 2008), Pieczkowski (2014), Mantoan (2015), Lopes (2019), Fabris; Lopes (2020), Daga; Piovezana; Pieczkowski, (2020), Sebastián-Heredero (2020), Pletsch; Souza (2021), entre outros, além de documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Lei Brasileira de Inclusão (2015). Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, sendo desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica exploratória e de análise documental. Os dados da pesquisa apontam que, no processo de ensino e de aprendizagem escolar, as adaptações curriculares são necessárias, considerando as especificidades de cada deficiência, tais como, a língua de sinais para estudantes surdos, a ampliação das letras para o estudante com baixa visão, materiais em braille para o estudante cego, entre outras. Além disso, destaca-se também a necessidade do Desenho Universal para a Aprendizagem, que se constitui como uma ferramenta pedagógica fundamental para a acessibilidade atitudinal, urbanística, arquitetônica, de transporte, metodológica, instrumental, tecnológica, comunicacional e informacional a todas as pessoas no ambiente escolar, bem como, em outros espaços sociais, para que possam usufruir dos bens e serviços com equidade e exercer a sua cidadania. Em síntese, ainda há muitos desafios para a construção da educação inclusiva no contexto escolar, pois a inclusão requer uma política cultural, social e pedagógica, em prol do direito de todas/os estudantes de estarem juntas/os, aprendendo e participando do processo pedagógico com respeito às suas potencialidades e necessidades. Ainda, é importante ressaltar que a educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos, que preconiza a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade no campo educacional.

**Palavras-chave:** Adaptações curriculares. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva. Políticas públicas.

## ABSTRACT

This master 's thesis has the title: **Curricular Adaptations and Universal Picture to Learning: ways and possibilities to inclusive education.** Introduce the problematic issue under study: What are the contributions of curricular adaptation and the universal picture for learning in the inclusive education context? The main objective of this study consists in analyzing the contributions of curricular adaptation and the universal picture for the learning in the inclusive education context. To achieve the results with the study, we have listed as the main objectives: a) know the public politics of basic education in the inclusive education view; b) describe curricular adaptations for the different subject of Special Education; c) identify the contributions of adjustments according with the (PNEEPEI- 2008) and the DUA (LBI-2015) taken in basic education schools. The theoretical framework cover authors like: Sasaki (2001), Aranha (2000; 2003), Silva (2005), Cury (2002; 2008), Sacristán (2013), Pieczkowski (2014), Mantoan (2015), Daga; Piovezana; Pieczkowski, (2020), Sebastián-Heredero (2020), Pletsch; Souza (2021) and others. Furthermore, was used normative documents: National Politics of Special Education in the perspective of Inclusive Education (2008) and the Statue of people with disabilities (2015). As for methodological procedures, it was chosen for the research of the qualitative nature, being developed by means of exploratory literature and documental analysis. We concluded that to transform the school in spaces of inclusive education it is still a challenge. Thus, in the educational process and academic learning, curricular adaptations are necessary, considering the specifics of each disability, for instance, sign language for deaf students, expansion of letters for students with low vision, braille materials for blind students, among others, but also the Universal Picture for Learning, it is vital to the accessibility attitudinal, urbanization, architectural, transport, methodological, instrumental, technological, communication and in the information to all people in the school environment, such as, in others social spaces so that people can enjoy this services with fairness and pursue your citizenry.

**Keywords:** Curricular Adaptation. Universal Picture to Learning. Inclusive Education. Public Politics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roteiro de questões para elaboração das aulas na perspectiva do DUA.....	84
Figura 2 – Diretrizes, princípios e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem .....	85
Figura 3 – Ciclo Clássico de Políticas Públicas .....	95
Figura 4 – Matrículas da Educação Especial no sistema educacional do Brasil- 1998 a 2006 .....	99
Figura 5 – Matrículas da Educação Especial no sistema educacional do Brasil- 2008 a 2019 .....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações CAPES: “adaptação curricular” OR “adaptações curriculares”.....	26
Quadro 2 – Teses e Dissertações CAPES: “desenho universal para a aprendizagem”.....	28
Quadro 3 – Estratégias e possibilidades a partir do DUA .....	85
Quadro 4 – Análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e LBI (2015).....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	– American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	– Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
DF	– Deficiência Física
DI	– Deficiência Intelectual
DUA	– Desenho Universal para Aprendizagem
DV	– Deficiência Visual
EMI	– Ensino Médio Inovador
FCEE	– Fundação Catarinense de Educação Especial
IBES	– Instituto Blumenauense de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	– Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	– Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
PAEE	– Público-alvo da Educação Especial
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SD	– Síndrome de Down
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TA	– Transtorno de Aprendizagem
TA	– Tecnologia Assistiva
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	– Transtorno Opositor Desafiador
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOCHAPECÓ	– Universidade Comunitária da Região de Chapecó

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	22
2.2 REVISÃO DE LITERATURA .....	24
<b>3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....</b>	<b>62</b>
3.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES .....	62
<b>3.1.1 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Visual.....</b>	<b>69</b>
<b>3.1.2 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Auditiva.....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.3 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1.4 Adaptações curriculares para educandos com Deficiência Física.....</b>	<b>73</b>
<b>3.1.5 Adaptações curriculares para estudantes com altas habilidades/superdotação .....</b>	<b>74</b>
<b>3.1.6 Adaptações curriculares para estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista.....</b>	<b>75</b>
3.2 DESENHO Universal para a Aprendizagem.....	76
3.2.1 Diretrizes, princípios e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem .....	81
<b>4 DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR À UNIVERSALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>87</b>
4.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEEPEI (2008).....	89
<b>4.1.1 Análise e discussão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>95</b>
4.2 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (2015) .....	100
4.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação possui como temática as adaptações curriculares e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA na perspectiva da educação inclusiva. Primeiramente, é importante, compreendermos o que é a educação inclusiva.

A educação inclusiva<sup>1</sup> é um tema polêmico e emergente no contexto educacional brasileiro. Teoricamente, existem muitos documentos oficiais que garantem o acesso à escola regular. No entanto, na prática, ainda existem muitas barreiras que dificultam, ou até mesmo impedem, o processo de aprendizagem e de participação plena na escola de todas/os as/os estudantes matriculadas/os. Portanto, a concepção de educação inclusiva, com base nos princípios do direito de todos à educação e à valorização da diversidade humana, aponta que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras (BRASIL, 2006).

Ressaltamos que, nesse estudo, daremos ênfase à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, conforme destacado por Barcelos *et al.* (2021), a partir da década de 1990, as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional e na sociedade ganharam espaço no cenário brasileiro. Documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem<sup>2</sup>, a Declaração de Salamanca<sup>3</sup> (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Os dois documentos nacionais tratam das orientações para promover a inclusão e a acessibilidade nos espaços escolares e para tornar a sociedade inclusiva.

Nesse sentido, ao abordar os desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional, Machado, Fontes, Assumpção e Glat (2005) afirmam que, para oferecer uma

---

<sup>1</sup> Neste estudo utilizamos o conceito de educação inclusiva com foco no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados no ensino fundamental I e II da educação básica do sistema educacional brasileiro. Entretanto, o termo educação inclusiva, se refere à população de estudantes historicamente excluídos da escola por diversos fatores, que embora envolva os estudantes PAEE não se limita a eles.

<sup>2</sup> Evento ocorrido em Jomtien na Tailândia de cinco a nove de março de 1990, no qual participaram representantes de governos, organismos internacionais de desenvolvimento, e Organizações Não-Governamentais – ONGs. Durante essa Conferência foi construída uma Declaração que em seu preâmbulo destaca as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que "toda pessoa tem direito à educação".

<sup>3</sup> A Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em Salamanca na Espanha no ano de 1994, contou com a participação ativa de representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais se reuniram em assembleia para reafirmar o compromisso pela Educação para Todos.

educação de qualidade e de fato inclusiva para todas/os as/os estudantes, a escola deve contemplar, em seu currículo, as necessidades específicas de cada uma/um delas/es. Além disso, é necessário oferecer formação continuada aos seus professores e desenvolver projetos em parceria com a comunidade local que estimulem práticas de inclusão, bem como estruturar o seu projeto-político-pedagógico de forma a romper com as barreiras de aprendizagem, buscando se preparar, se organizar e se adaptar às exigências existentes no processo de ensino e de aprendizagem escolar.

Assim, o problema de pesquisa surgiu a partir das minhas<sup>4</sup> observações e vivências cotidianas no espaço escolar, onde percebo as dificuldades enfrentadas pelas/os docentes em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, considerando, nesse contexto, as barreiras atitudinais, urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, metodológicas, instrumentais, tecnológicas, comunicacionais e informacionais (BRASIL, 2015).

Perante o exposto, com essa pesquisa tenho a intenção de responder a uma questão problema, ou seja: quais são as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva? Dessa forma, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Para alcançar os resultados esperados com o estudo proposto, elencamos como objetivos específicos: a) conhecer as políticas públicas de educação básica na perspectiva de educação inclusiva; b) descrever adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial; c) identificar as contribuições das adaptações curriculares e o DUA de acordo com a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica.

O ponto de partida para a pesquisa emerge dos interesses e das origens pessoais (FLICK, 2013). Por isso, considero relevante expor brevemente a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Afinal, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática (MINAYO, 2016).

Minha história de vida começa depois que minha mãe levou um susto, ocasionando o meu nascimento prematuro, aos sete meses de gestação e com muitos problemas de saúde:

---

<sup>4</sup> A opção por redigir partes do texto na primeira pessoa do singular é para que o/a leitor/a conheça o ponto de partida da pesquisa, bem como a responsabilidade, comprometimento e a motivação da pesquisadora. Todavia, este estudo se constituiu em coautoria com da minha orientadora durante todo o percurso deste trabalho. Além disso, o diálogo com autoras e autores possibilitou o aporte teórico para a produção desta dissertação. Reconheço também que a busca por conhecimentos emerge das experiências de vida no convívio social, em especial, familiares, estudantes, colegas e docentes que participam e/ou participaram da minha trajetória de formação humana.

febres altas, a deficiência física dos membros inferiores, estrabismo e, durante a infância, a epilepsia, além de problemas respiratórios acentuados, segundo relatos dos genitores. Já na fase adulta, com família constituída, carreira profissional bem-sucedida e muito feliz, foi revelado pela minha genitora algo importante, que precisava ser dito e revivido para ser compreendido: houve demora no parto, ocasionando a paralisia cerebral. Aquele momento foi a resposta a tantas inquietações que geraram bloqueios por muitos anos.

Depois de passados tantos anos, posso afirmar que o tempo e as experiências de vida foram fundamentais para que a dor, o sentimento de culpa e a incerteza fossem superados pela compreensão de um fato que hoje é conhecido. E, ainda, escolher a profissão docente, foi uma das maiores conquistas da minha vida, quantos aprendizados, quantos desafios e obstáculos que me fizeram lutar com persistência e determinação pela qualidade no processo educativo, inclusivo e emancipatório para a vida em sociedade.

Nesse processo de constituição humana, certamente a interação no ambiente familiar foi fundamental para a construção de valores e da minha identidade. Sendo a segunda de seis filhos, sempre foram ensinadas responsabilidades a todas/os. Os genitores buscaram educar da melhor forma possível as/os filhas/os, cobrando incansavelmente as tarefas, bem como a necessidade de frequentar assiduamente às aulas e participar de todos os eventos escolares. Assim, a família é primordial para desenvolvimento humano. A respeito disso, Stainback e Stainback (1999) comprovaram em seus estudos que os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos. Para tanto, devem agir com otimismo e desviar da culpa e do medo, investindo na intuição e experiência como pais. Jamais devem rotular negativamente as crianças, em vez disso, dar-lhes oportunidades de se tornarem vencedoras.

Aliás, a educação inicial no ambiente familiar me preparou para o meu processo de escolarização, pois desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, eu percebia a preocupação e os cuidados constantes das/os docentes, evitando a participação em atividades que pudesse fazer eu tropeçar, cair e me machucar. Essa percepção da insegurança sentida por elas/es foi confirmada, anos depois, já na minha fase adulta, momento em que algumas/alguns destas/es docentes, relataram o quanto eram receosos devido às quedas frequentes, ocasionadas pela falta de equilíbrio e do controle motor amplo, além das crises epiléticas. No entanto, isso não foi impedimento para a realização das atividades curriculares e para a interação com as/os colegas e também para ajudar aquelas/es que apresentavam dificuldades na aprendizagem de conteúdos escolares. Mesmo ouvindo inúmeras vezes expressões como: “não sobe aí que você vai cair”, “pode ficar sentada para não se machucar”,

eu não deixava de fazer tudo que era proposto à turma de estudantes do ano escolar que frequentava. Posso afirmar que se sentir pertencente ao grupo é essencial para o desenvolvimento da autoestima. Acreditar nas próprias capacidades e desafiando-me na superação dos limites despertou em mim a vontade de contribuir com a aprendizagem das crianças e, por esse motivo, o ingresso no Magistério. Assim, desde os primeiros anos de atuação profissional, muitos desafios, inquietações e reflexões sobre a prática pedagógica me fizeram aprender muito e continuar persistindo até hoje pela educação, participação social e qualidade de vida das pessoas.

Além do mais, a oportunidade de atuar nas diferentes etapas da educação básica – educação infantil e Ensino Fundamental – e nas diferentes modalidades de ensino – Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – me possibilitou conhecer métodos de ensino, estilos de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimento, diversas culturas, distintos interesses, necessidades, habilidades, dificuldades, comportamentos, valores que compõem a comunidade escolar e devem ser considerados durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, a atuação na APAE com crianças, jovens e adultos com deficiências distintas, mas com a concepção da inclusão escolar que se iniciava, me impulsionou a cursar a especialização em Educação Especial e Práticas Inclusivas (2006-2007), oferecida pelo Instituto Blumenauense de Ensino Superior – IBES.

Destarte, ao trabalhar com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e constatar que muitas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, sendo que algumas não conseguiam se alfabetizar, fez mais uma vez com que eu me motivasse a continuar estudando. Dessa vez, ingressei no Curso de Especialização em Desenvolvimento Cognitivo (2013-2015), oferecido pela Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Nesse curso, conheci a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein. O autor defende: “todo ser humano é modificável”, portanto é capaz de aprender.

Desde o ano de 2015, no cargo efetivo como professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE na rede municipal de educação de Rio do Sul – SC, eu desenvolvo a prática pedagógica inclusiva com estudantes PAEE. Nesse período, de 2015 até hoje, a maioria dos estudantes com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, e também outros Transtornos Associados como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, o Transtorno Opositor Desafiador – TOD e o Transtorno de Aprendizagem – TA, além de mais especificamente a Dislexia. Essa diversidade humana contribuiu e continua contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por sua vez, os questionamentos, angústias, dificuldades, obstáculos são inevitáveis, mas necessários para alcançar objetivos e resultados. Isso tudo só faz sentido porque existe a convivência social e, portanto, coletiva entre estudantes e docentes, gestores, coordenadores, famílias, enfim, de muitas pessoas que ensinam e aprendem, compartilhando suas experiências de vida e seus conhecimentos idiossincráticos.<sup>5</sup>

Por outro lado, além dos conhecimentos idiossincráticos que se constituem em diferentes épocas, situações, em diversos ambientes sociais, a escola é o espaço social onde são trabalhados os conhecimentos científicos, mas que não devem ser dissociados dos conhecimentos da vida prática e cotidiana.

Por isso, continuo nessa busca por conhecimentos científicos e sistemáticos – nesse momento me referindo ao Curso de Mestrado em Educação – para fundamentar teoricamente a prática profissional, pois considero que a formação docente deve acontecer sempre. Assim, o conhecimento formal tem mais sentido se relacionado às experiências, às teorias e aos saberes de outras pessoas que buscam a formação acadêmica e cursos de aperfeiçoamento, como também aprender na interação social.

Com o intuito de encontrar respostas para a questão problema e alcançar os objetivos propostos para este estudo, adotamos a abordagem qualitativa, composta por objetivos de caráter exploratório, tendo como suporte os documentos norteadores do processo de Educação Inclusiva.

Diante disso, essa dissertação está organizada em quatro seções. A primeira delas é composta pela introdução e pela apresentação das motivações que resultaram na escolha e delimitação da pesquisa. Já na segunda seção, delineamos os procedimentos metodológicos para a produção desta pesquisa. Sequencialmente, na terceira seção, abordamos os conceitos e tipos de adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial, bem como, o conceito, as diretrizes, os princípios e as práticas do desenho universal para a aprendizagem, identificando e discutindo os desafios das adaptações curriculares e o DUA, de acordo com a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica. Para tal, buscamos subsídios teóricos em Aranha (2000; 2003), Pieczkowski (2014), Mantoan (2015), Daga, Piovezana e Pieczkowski (2020), Sebastián-Heredero (2020), Pletsch e Souza (2021), entre outros.

---

<sup>5</sup> Idiossincráticos: 1 Constituição individual, em virtude da qual cada indivíduo reage diferentemente à ação de agentes externos (medicamentos, clima etc.). 2 Qualquer detalhe de conduta peculiar a determinado indivíduo. 3 Comportamento ou pensamento considerado incomum ou extravagante; esquisitice, excentricidade (Dicionário Michaelis).

Por sua vez, na quarta seção realizamos uma análise das políticas públicas sobre as adaptações curriculares e o DUA de acordo com o PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica. Para tanto, nos amparamos em dois documentos oficiais a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) e Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida também como Lei brasileira de Inclusão – LBI, ou Estatuto da Pessoa com deficiência. Em seguida, refletimos sobre a inclusão na educação básica. Nessa seção, buscamos embasamentos teóricos em Cury (2002; 2008), Mantoan (2015), Lopes (2019), Fabris e Lopes (2020) e Zerbato e Mendes (2021). Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O ser humano, valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia. [...]. A partir da necessidade de obtenção de conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios, desenvolveu-se a ciência, que constitui um dos mais importantes componentes intelectuais do mundo contemporâneo (GIL, 2008, p.1-2).

Esta seção tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa. A busca pelo conhecimento científico pela pesquisadora para fundamentar teoricamente a prática pedagógica e, posteriormente, proporcionar às/aos leitoras/es argumentos que expressem a relevância dessa investigação, que tem como problema de pesquisa: **quais são as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva?** De acordo com Gil (2008), o primeiro procedimento adotado numa pesquisa consiste na formulação do problema que se anseia investigar. O autor afirma que, ao escolher o assunto, são necessários alguns critérios que possibilitam a formulação de um problema de pesquisa:

- a) o assunto deve ser de interesse do pesquisador;
- b) o assunto deve apresentar relevância teórica e prática;
- c) o assunto deve ser adequado à qualificação do pesquisador;
- d) deve haver material bibliográfico suficiente e disponível;
- e) o pesquisador deve dispor de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa (GIL, 2008, p. 72).

E, ainda, Gil (2008) destaca que a problematização é algo que decorre da vivência intelectual do/a pesquisador/a e demanda experiência, leitura, reflexão e debate. Assim, é importante definir com clareza o que quer saber acerca de determinado assunto.

A rigor, para a adequada formulação do problema requer-se uma revisão bibliográfica preliminar. O pesquisador precisa tomar contato com um certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável. Pode ocorrer mesmo que o pesquisador tenha que passar por sucessivas reformulações - e revisões bibliográficas - para que possa dispor de um problema em condições de ser pesquisado (GIL, 2008, p. 72).

Além disso, quando nos propomos a pesquisar, precisamos traçar objetivos para atingir os resultados, sendo necessária a utilização de técnicas, meios e instrumentos adequados para fundamentar e sistematizar os conhecimentos produzidos durante o percurso de investigação e estudos. Desse modo,

há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (GIL, 2002, p. 17).

Inicialmente, surgem muitas indagações sobre a escolha e definição do tema, a elaboração da questão problema e dos objetivos da pesquisa, pois pensando o contexto da Educação na perspectiva da Inclusão, existem lacunas que merecem ser estudadas.

Sendo assim, uma das razões que delineou esta pesquisa foi conhecer algo que tenha resultados significativos no processo de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência de modo a colocar em prática, ou seja, buscar meios de contribuir para a autonomia e participação ativa tanto na escola como em outros espaços sociais. Pensando nisso, o **objetivo geral deste estudo consiste em analisar as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva**. Para alcançar os resultados esperados com o estudo proposto, elencamos como **objetivos específicos**: a) conhecer as políticas públicas de educação básica na perspectiva de educação inclusiva; b) descrever adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial; c) identificar as contribuições das adaptações curriculares e o DUA de acordo com o PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica. Nesse contexto, tem-se que

a formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico – metodológicas utilizadas e avaliando o peso e confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 180).

Para refletir, instigar e/ou responder à questão problema e alcançar o objetivo deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tanto, na subseção a seguir são produzidas algumas fundamentações referentes à abordagem qualitativa e à pesquisa bibliográfica e documental.

## 2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem vivido um período de crescimento e diversificação inéditos, ao se tornar uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico – em vez de números –, partindo da noção da construção social das realidades em estudo. Assim, está interessada nas perspectivas dos participantes, em seus conhecimentos e práticas do cotidiano referentes à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.

Conforme esclarece Gil (2002; 2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já produzido, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos. Quando se tem à disposição uma bibliografia adequada, a/o pesquisador(a) terá mais facilidade de acesso às informações.

Já quanto à pesquisa documental, Gil (2008) pontua que tem características parecidas com a pesquisa bibliográfica.

“Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

O autor esclarece que ambas seguem os mesmos passos para o desenvolvimento. A diferença está apenas no primeiro passo que consiste na exploração das fontes documentais, as quais são numerosas. Existem os documentos de primeira mão, que não tiveram qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Também existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

No presente estudo, realizamos uma análise das políticas públicas sobre as adaptações curriculares e o DUA, de acordo com a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica. Para tanto, nos amparamos em dois documentos oficiais: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida também como Lei brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência.

Conforme destacado por Gil (2008) as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente, ou seja, referentes aos gêneros literários e às obras de divulgação de conhecimentos científicos e técnicos. Nas obras de divulgação de conhecimentos científicos e técnicos, o/a autor/a tem a intenção de comunicar a especialistas, de forma sistemática, assuntos relacionados a determinado campo do conhecimento científico ou apresentar o resultado de

pesquisas. No entanto, existem muitas outras fontes de interesse para a realização de pesquisas, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo.

Assim, dentre as fontes bibliográficas ou obras de referência utilizadas nessa pesquisa, destacamos algumas autoras e autores. Para tratar acerca dos conceitos, diretrizes, práticas de adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial, bem como, o conceito, as diretrizes, princípios e práticas do desenho universal para a aprendizagem, identificando e discutindo os desafios das adaptações curriculares e o DUA, de acordo com a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica, buscamos subsídios teóricos em: Aranha (2000; 2003), Pieczkowski (2014), Mantoan (2015), Daga, Piovezana e Pieczkowski, (2020), Sebastián-Heredero (2020), Pletsch e Souza (2021), Zerbato e Mendes (2021). E, ainda, para refletimos sobre a inclusão na educação básica. Nessa seção, buscamos embasamentos teóricos em Cury (2002; 2008), Mantoan (2015), Lopes (2019), Fabris e Lopes (2020).

A escolha pela pesquisa bibliográfica tem a intenção de compreender e discutir os conceitos presentes em estudos realizados anteriormente, como também estudar os documentos oficiais acerca da educação inclusiva, especialmente de pessoas com deficiência. Com isso na subseção a seguir trazemos a revisão de literatura com o intuito de verificar as pesquisas científicas já produzidas por outras/os autoras/es nas universidades brasileiras, relacionadas à temática proposta.

## 2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta subseção foi elaborada para conhecer e analisar quais caminhos foram percorridos anteriormente nos estudos realizados por outras/os pesquisadoras/es.

Para tanto, realizamos a coleta de dados no “Catálogo de Teses e Dissertações” da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. A escolha pela CAPES ocorreu devido ao seu amplo acesso e divulgação gratuita de produção científica. Ela é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação – MEC e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – em todo o território brasileiro.

A busca sistemática no banco de dados *on-line* foi realizada em três datas, em 20 de abril de 2020 e em 15 de março de 2021, no “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES. Para tanto, na primeira busca foram utilizados os descritores: “adaptação curricular” OR

“adaptações curriculares” e, na segunda busca, realizada em 03 de fevereiro de 2022, foi empregado o descritor “desenho universal para a aprendizagem”.

A motivação por essa nova busca surgiu após assistir ao “Workshop Internacional de Educação Inclusiva.” Esse evento ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2022 e entre os palestrantes estava o Dr. Eladio Sebastián-Heredero que em sua fala intitulada “Adaptar ou universalizar, educação especial e desenho universal para a aprendizagem”, abordou a temática do DUA e fez alguns questionamentos a respeito da adaptação curricular. Como o autor enfatizou, a adaptação curricular é direcionada a um único estudante, porém a diversidade em sala de aula exige estratégias variadas que atendam aos diversos públicos. Portanto, não se limita apenas à adaptação para determinada deficiência.

Assim, em consonância com o exposto e defendido por Sebastián-Heredero, busquei ampliar os conhecimentos sobre DUA. Posso afirmar que minhas experiências de sala de aula sempre estiveram pautadas nos princípios do DUA. Foi possível encontrar esse embasamento teórico para fundamentar a prática pedagógica durante este percurso de estudos e produção desta dissertação. Portanto, nos parágrafos a seguir, apresentamos o levantamento das publicações realizadas anteriormente a esta pesquisa, que se encontram no Catálogo de Teses e Dissertações.

Na primeira busca pelos descritores “adaptação curricular” OR “adaptações curriculares”, foram encontradas 171 publicações. Em seguida, houve o refinamento dos resultados com os seguintes critérios: a) grau acadêmico: Mestrado e Doutorado em Educação; b) publicações realizadas entre os anos de 2015 a 2021; c) grande área do conhecimento: Ciências Humanas; d) áreas do conhecimento, avaliação e concentração: Educação. Verificou-se, então, 47 resultados, sendo 37 dissertações de Mestrado e 10 teses de Doutorado. Após a análise prévia para a seleção de publicações relacionadas ao tema, mais alguns critérios foram estabelecidos: e) somente títulos que contenham os termos adaptação curricular ou adaptações curriculares; f) trabalhos disponíveis no meio digital; g) estudos relacionados à Educação Básica e g) trabalhos com divulgação autorizada. Com isso, foram selecionados para leitura e análise 12 trabalhos, sendo 10 dissertações de Mestrado e 2 Teses de Doutorado.

Já quanto à busca por publicações contendo o descritor “desenho universal para a aprendizagem” foram encontrados 27 resultados, 4 teses e 23 dissertações no Catálogo de teses e Dissertações da CAPES. Nessa busca, não aplicamos filtro, pois foram encontrados apenas 27 resultados. Dessa forma, as publicações encontradas no banco de dados da CAPES acerca da temática do DUA mostram que os estudos são incipientes – 2016 (1), 2017 (2), 2018 (4),

2019 (6) 2020 (7) e 2021 (7) – e foram realizados em 18 universidades<sup>6</sup> brasileiras, sendo dez federais, três estaduais, uma municipal e cinco privadas, o que comprova a necessidade e relevância para novas pesquisas relacionadas ao DUA. Desses trabalhos, quatro não possuem divulgação autorizada, dois são duplicados, dois não continham o termo desenho universal para a aprendizagem no título e nem nas palavras-chave, um se tratava da Educação de Jovens e Adultos e um abordou as concepções e reflexões das/os docentes acerca do DUA e Tecnologia Assistiva no ensino técnico profissional, portanto não sendo foco deste estudo. Assim, foram selecionadas 17 publicações provenientes da busca.

Podemos observar que, apesar do DUA ser um objeto de investigação recente no país, o interesse por parte de pesquisadores tem aumentado de maneira gradual e, conseqüentemente, demonstra-se a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem escolar, bem como em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Dessa forma, as teses e dissertações encontradas foram baixadas e organizadas em pastas nomeadas de acordo com as categorias para a leitura e análise do conteúdo de cada documento. No Quadro 1, apresentamos as publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “adaptação curricular” OR “adaptações curriculares”.

**Quadro 1** – Teses e Dissertações CAPES: “adaptação curricular” OR “adaptações curriculares”.

Autoria	Título	Ano	Pós-graduação	Instituição de Ensino
SCHERER, Renata Porcher	Cada um aprende do seu jeito das adaptações às flexibilizações curriculares	2015	Mestrado em Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
SILVA, Maria Rita Paula da.	Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP	2015	Mestrado Profissional em Teologia	Escola Superior de Teologia, São Leopoldo
RICCE, Juliessa.	Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações	2015	Mestrado em Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara

<sup>6</sup> Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019), há **2.608** instituições de educação superior no Brasil. Destas 2.076 são faculdades, 294 centros universitários, **198 universidades** e 40 Institutos Federais de Educação e Centros Federais de Educação Tecnológica. (Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior>).

Continua...

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Instituição de Ensino</b>
TEO, Gustavo Haach	Adaptações na educação física escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência	2015	Mestrado em Educação Especial	Universidade Federal de Goiás
PAULA, Hulda Iza Gonçalves de	Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA	2016	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Pará, Belém
GUADAGNINI, Larissa.	Adaptação do currículo nas aulas de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual	2018	Mestrado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
XAVIER, Maíra da Silva	Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico	2018	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Santa Maria
NETO, Artur Carmelo	O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola	2019	Doutorado em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
MUNIZ, Joice Daiane	Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	2019	Mestrado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
DAGA, Vania Salette Cassol	Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas	2020	Mestrado em Educação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
SANTO, Stela Cezare do	Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente	2020	Mestrado em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
METZ, Graciela Deise	Um olhar para todos: políticas e práticas de Educação Inclusiva e adaptação curricular	2020	Mestrado em Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Por sua vez, no Quadro 2 apresentamos as publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “desenho universal para a aprendizagem”.

**Quadro 2** – Teses e Dissertações CAPES: “desenho universal para a aprendizagem”.

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Instituição de Ensino</b>
PAULINO, Vanessa Cristina	Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	2017	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
SOUZA, Izadora Martins da Silva de	Desenho universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual	2018	Mestrado em Educação, contextos contemporâneos E demandas Populares	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
ZERBATO, Ana Paula	Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	2018	Doutorado em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
COSTA, Elisângela Luz da	Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: o ensino do sistema digestório.	2018	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé-RS
SOUZA, Marisa Mendes Machado de	Deficiência intelectual e adequações pedagógicas: uma perspectiva a partir do desenho universal para aprendizagem	2018	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	Universidade Federal Fluminense
MONECHI, Alessandra Boldrini	A formação do professor na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA)	2019	Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia E Educação	Centro Universitário Vale do Cricaré - São Mateus
NEVES, Frank Presley de Lima	Formação Continuada para Professores de Matemática Baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem	2019	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática	Universidade Estadual de Santa Cruz
RIBEIRO, Gláucia Roxo de Padua Souza	Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática	2019	Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP
BERBETZ, Marcia Regina	Educação matemática inclusiva - o material didático na perspectiva do desenho universal para a área visual	2019	Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino	Universidade Federal do Paraná, Curitiba

Continua...

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Instituição de Ensino</b>
DIÓRIO, Raquel	Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I	2020	Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP
GONCALVES, Maria Aparecida do Nascimento	A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o desenho universal para aprendizagem	2020	Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional	Universidade Municipal de São Caetano Do Sul, São Caetano Do Sul
PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza	Formação de professores para o desenvolvimento de praxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa	2020	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Londrina-PR
ROLLWAGEN, Aletya Dahana	Educação inclusiva: a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente educacional	2020	Mestrado em Direitos Fundamentais e Democracia	Centro Universitário Autônomo do Brasil-Curitiba-PR
PIRES, Sabrina dos Santos	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental	2020	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Paraná,
AFFONSO, Eliane Maria de Almeida	A escuta do olhar: um guia para adaptação de jogos inclusivos para surdos na disciplina de ciências naturais	2021	Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão	Universidade Federal Fluminense, Niterói
PEREIRA, Delma dos Santos Silva	O Desenho Universal para a Aprendizagem como Estratégia para a construção de práticas pedagógicas inclusivas	2021	Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
GONCALVES, Uilson Tuiuti de Vargas	O desenho universal para a aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências	2021	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé-RS

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Após a organização dos trabalhos em arquivos no computador, foi realizada pela pesquisadora a leitura de cada publicação para conhecer o que já foi produzido pela comunidade científica e selecionar informações relevantes para a temática de pesquisa desta dissertação. Nesse ponto,

se levarmos em conta que uma investigação, uma pesquisa acerca de um determinado tema objetiva desenvolver teorias, estabelecer evidências e resolver problemas, é importante que o pesquisador-autor esteja informado sobre o que a comunidade científica tem produzido, quer seja em estudo mais recentes, quer seja em estudos realizados há mais tempo, para que seu estudo não seja mais do mesmo, mas que tenha relevância, que seja algo ainda não pesquisado (BRIZOLA; FANTIN, 2016, p. 24).

Em concordância com os autores, foi fundamental e indispensável empenhar-se nas buscas nos bancos de dados da CAPES dissertações e teses para refletir, dialogar e adquirir ou ampliar conhecimentos acerca da temática.

Com enfoque na análise de documentos legais e de revistas pedagógicas, Renata Porcher Sherer, em sua dissertação cujo título era “Cada um aprende do seu jeito: das adaptações às flexibilizações curriculares” (2015), buscou “discutir e analisar os significados sobre as adaptações curriculares que são produzidos e colocados em ação por documentos legais e revistas pedagógicas”.

Para desenvolver a sua pesquisa a autora, amparou-se em autores pós-estruturalistas e dedicou-se à análise de conjunto de documentos internacionais e nacionais que normatizaram a inclusão escolar: Relatório de *Warnock* (1979), *Adaptaciones Curriculares* (1992), *Adaptaciones Curriculares: guía para su elaboración*, Política de Educação Especial (1994), Declaração de Salamanca (1994) *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (1998), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009) e revistas pedagógicas, sendo treze edições da Revista Nova Escola e quatro Edições da Revista Pátio. Scherer utilizou o conceito de discurso como ferramenta teórica e metodológica para tratar, organizar e analisar as informações produzidas no período de 1979 a 2012.

Os resultados do seu estudo demonstram que as adaptações curriculares foram constituídas a partir de diversos movimentos, inicialmente em âmbito internacional e, posteriormente, contribuíram para a elaboração de documentos nacionais que normatizaram a inclusão escolar. No período analisado, a autora observou a mudança de ênfase das adaptações para as flexibilizações curriculares. Segundo ela, isso aconteceu devido ao contexto social ter se modificado de uma sociedade disciplinar, constituída por sujeitos dóceis, para uma sociedade de controle, constituída por sujeitos flexíveis, afirmando que a sociedade contemporânea vive o imperativo de flexibilidade.

Além disso, os discursos psicológicos se fortalecem, articulando-se com os discursos da neurociência. A partir desses discursos, a Educação investe em estudantes “psicologizados”, com características individuais, interesses e ritmos diferentes, que devem ser respeitados na escola, dando condições para a emergência das adaptações curriculares tanto para o deslocamento das adaptações quanto para as flexibilizações. A flexibilidade é reforçada de maneira relacionada à constituição da docência flexível. Dessa forma, a/o docente deve elaborar estratégias para que todos os estudantes aprendam.

Por outro lado, a dissertação de Maria Rita Paula da Silva, intitulada “Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP” (2015), teve por objetivo “analisar como se desenvolvem as adaptações curriculares na escola voltadas para a inclusão de alunos e alunas com deficiência intelectual do município de Macapá, Estado do Amapá, tendo como parâmetro de análise as políticas públicas da educação inclusiva” (SILVA, 2015, p. 17).

A autora relata que o problema da pesquisa é: “de que forma as políticas públicas orientam a adaptação do currículo escolar para atender aos alunos e as alunas com deficiências intelectuais no município de Macapá, no Estado Amapá?” (SILVA, 2015, p. 18). Esse problema surgiu das suas observações do cotidiano escolar, onde as/os docentes sentiam dificuldades em realizar práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos/das estudantes. Essa pesquisa foi bibliográfica e documental, de caráter exploratório e descritivo. Para a coleta de dados, a autora utilizou livros, artigos, teses, leis resoluções, pareceres, dentre outros materiais.

Em sua pesquisa, Silva (2015) aponta que a inclusão requer uma escola preparada e adaptada para a diversidade. Além da escola, a família tem um papel fundamental no processo de inclusão. Ela é a grande responsável pela educação dos menores e deve participar do trabalho desenvolvido pela escola. “A escola é corresponsável pelo processo de socialização e responsável pela aprendizagem formal através da organização de seus espaços, de seus currículos e programas de ensino, que atendam à diversidade” (SILVA, 2015, p. 32). A inclusão depende de mudanças na estrutura, na organização dos diversos espaços educativos, mas, principalmente, nas posturas, atitudes e relações sociais.

A autora concluiu que o sistema educacional tem papel predominante. O governo (Estado) tem nas mãos o poder de construir políticas públicas e o poder de incentivar as/os docentes a participarem de cursos de formação, aperfeiçoando seus conhecimentos e melhorando as suas metodologias. Do mesmo modo, as escolas necessitam equipamentos,

recursos e materiais mais avançados. E, ainda, essas políticas vinculadas à educação especial devem garantir o apoio com recursos humanos e materiais para o melhor desenvolvimento das atividades complementares e adaptáveis aos estudantes com deficiências. A autora constatou que o documento definidor das diretrizes de atendimento ao público-alvo da Educação Especial do município de Macapá, no Estado do Amapá orienta quanto à inclusão. “No entanto, não orienta quanto à adaptação curricular. Por essa razão, as escolas apoiam-se unicamente nos documentos oficiais de âmbito nacional” (SILVA, 2015, p. 78).

A autora ressalta que “o governo precisa olhar não só para a educação especial, mas para a educação de forma geral como um elemento prioritário, uma vez que através dela é que acontece a evolução do ser humano, como pessoa, cidadão e profissional capaz de desenvolver suas competências e habilidades” (SILVA, 2015, p. 79). Além da formação, a autora pontua a autonomia do trabalho docente, o diálogo constante entre docentes e equipe gestora, que propicia momentos de reflexão a respeito da flexibilidade, dando oportunidade a cada um de ser construtor de seu próprio conhecimento, além de possibilitar a formação integral.

Já a dissertação intitulada “Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações” (2015), produzida por Juliessa Ricce, objetivou “identificar e analisar as teses e dissertações sobre deficiência intelectual/mental e deficiências e adaptação curricular que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (RICCE, 2015, p. 61). O interesse pela pesquisa foi despertado pela experiência com estudantes que apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual durante o período de estágio obrigatório no curso de Graduação em Pedagogia, no ano de 2009. Esse contato despertou-lhe “a curiosidade e o interesse em conhecer a prática docente e a adaptação curricular indicada para um trabalho inclusivo” (RICCE, 2015, p. 20).

A autora relatou que, no ano de 2011, foi professora regente de uma turma de 3º ano, na qual frequentava um estudante com deficiência intelectual. Após a avaliação inicial, em parceria com a docente de AEE, passaram a fazer as adaptações de pequeno porte nos conteúdos, nos procedimentos didáticos e nas atividades para esse educando.

Essa pesquisa foi de natureza bibliográfica, de caráter descritivo e caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa. Para a coleta de dados, foi consultado o banco de teses da CAPES, contendo a combinação dos seguintes descritores: “Deficiência Intelectual” e “Deficiência Mental”, para publicações entre o período de 1998 a 2013. A autora justificou esse recorte temporal devido aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Estratégias para alunos com Necessidades Educacionais Especiais terem sido publicados no ano de 1998. Selecionou-se

nove dissertações e uma tese para o desenvolvimento da pesquisa. Para análise dos dados, Ricce utilizou as técnicas propostas por André e Lüdke.

Para responder à questão de pesquisa “o que revelam as Teses e Dissertações a respeito da Adaptação Curricular voltada para o aluno com Deficiência Intelectual diante do contexto da Educação Inclusiva?” (RICCE, 2015, p. 25), buscou conhecer os objetivos, metodologia e resultados das dez publicações selecionadas. Conforme ela descreve, os dados mostraram que quatro publicações estavam diretamente relacionadas à adaptação curricular e deficiência intelectual/mental, cinco se referiam à adaptação curricular e deficiências e uma estava relacionada às práticas curriculares para estudantes com deficiência mental. A abordagem de pesquisa que prevaleceu nas produções foi a qualitativa e os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: análise documental, observação e entrevista. “Em linhas gerais, as produções revelaram a necessidade de se realizar mais estudos sobre adaptação curricular e deficiência intelectual, pois ainda é inexpressivo o número de trabalhos que discutem essa temática” (RICCE, 2015, p. 124).

Os resultados das dez publicações analisadas pela autora apontaram, no que concerne ao público da Educação Especial, serem os estudantes com deficiência intelectual o maior grupo de matriculados no ensino regular. Além disso, ressaltou-se também a falta de preparo dos docentes, a ausência de práticas diversificadas, dificuldades de trabalhar com esses estudantes e a resistência em aceitar e lidar com aquilo que está fora das expectativas. Nas publicações foi evidenciada, também, a baixa expectativa das/os docentes em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, considera-se que a maioria dos/das docentes não realizava as adaptações curriculares em sala de aula por desconhecimento da sua importância e por considerá-las um desafio. Por isso, são necessárias a preparação e a capacitação de todos os envolvidos no processo educativo para minimizar ou sanar as dificuldades. Ricce concluiu que as adaptações curriculares se constituem como um elemento essencial para o atendimento das especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Por sua vez, a dissertação cujo título é “Adaptações na educação física escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência”, de autoria de Gustavo Haach Teo (2015), buscou “investigar as adaptações curriculares propostas em programas de Educação Física Escolar, da rede de ensino regular, voltadas à inclusão de estudantes com deficiência”.

Quanto à metodologia, o autor realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizou-se como uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso. A pesquisa foi realizada em quatro escolas estaduais de um município do Estado de São Paulo. Os participantes da pesquisa foram nove estudantes com deficiência matriculados nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – o autor justificou que a seleção pelo Ensino Médio devido ao número reduzido de estudantes com deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental – e quatro docentes de Educação Física atuantes nas respectivas turmas. Como instrumentos de coleta de dados, foram empregados, primeiramente, a observação sistemática e não participante, registrada em diário de campo sob orientação de uma ficha de observação e, por último, a entrevista semiestruturada, direcionada aos docentes participantes. Já para a análise dos dados, o autor utilizou a técnica de análise de conteúdo, do tipo categorial do diário de campo e entrevistas transcritas.

Em seu estudo, o autor constatou que as adaptações curriculares apresentaram ser uma estratégia que facilita a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física e, portanto, contribuem no acesso ao currículo da Educação Física Escolar. Entretanto, os docentes participantes da pesquisa relataram as suas dificuldades quanto ao conceito referente às adaptações curriculares, como também a falta de estrutura física e de recursos pedagógicos adequados para a aprendizagem dos estudantes com deficiências. Outro entrave apontado pelos docentes foi o número excessivo de estudantes nas turmas que precisariam do apoio multidisciplinar.

Por sua vez, pelo enfoque das adaptações de grande porte, a pesquisa realizada no curso de Mestrado por Hulda Iza Gonçalves de Paula, com o título “Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA” (2016), teve o objetivo geral de “analisar se o processo de implementação de adaptações curriculares de grande porte promove a inclusão educacional, acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência em escolas públicas do município de Belém/PA”.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental – PCNs Adaptações Curriculares (1998) e PPP das escolas pesquisadas –, observação e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores de duas escolas de Educação Básica da rede pública do município de Belém – PA. Os dados coletados foram analisados através do método de análise de conteúdo.

Os resultados do estudo elencados pela autora foram “as escolas pesquisadas têm implementado ajustes paliativos no âmbito da adequação de seus espaços físicos, estruturais e de recursos para a promoção da inclusão educacional, [...], contudo, não suprem a demanda das necessidades dos estudantes com deficiência nelas matriculados”, especialmente no que se refere aos espaços, mobiliários acessíveis e recursos de acessibilidade. Para tanto, Paula (2016) apontou a necessidade de investimento público nos espaços escolares para a inclusão de todos os estudantes. Já quanto ao acesso ao currículo, a autora verificou que os docentes faziam adaptações de provas, de avaliações e de conteúdos direcionados aos estudantes com deficiência. Contudo, essas ações não estavam resguardadas e nem previstas no PPP das escolas pesquisadas. Enfatizou-se também a prevalência de modos de ensino, organização curricular e avaliação pautados modelos rígidos que não consideravam as diferenças individuais dos estudantes e nem favoreciam a inclusão escolar.

Por outro lado, Larissa Guadagnini, enquanto docente da Educação Especial e no papel de pesquisadora, ao produzir a sua dissertação intitulada “Adaptação do currículo nas aulas de Língua Portuguesa para alunos com deficiência intelectual” (2018), buscou estudar atividades adaptadas para o ensino dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa aos estudantes com deficiência intelectual. O objetivo de sua pesquisa foi de “analisar se a adaptação do currículo regular pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para favorecer o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina para os alunos com deficiência intelectual” (GUADAGNINI, 2018, p. 20).

Para alcançar o objetivo proposto, Guadagnini optou pela pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como participante, realizada em uma escola da rede pública estadual de um município do Estado de São Paulo, envolvendo a pesquisadora, enquanto professora de Educação Especial, a professora de Língua Portuguesa e duas estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual que estavam matriculadas em turmas distintas do sétimo ano. O estudo perpassou quatro etapas: observações das aulas de Língua Portuguesa, entrevista inicial, elaboração e aplicação das atividades adaptadas e entrevista final com a docente de Língua Portuguesa. Os instrumentos para o levantamento de dados foram o roteiro de observação das aulas e o roteiro de entrevistas. Os dados foram classificados em categorias e analisados de forma qualitativa.

Em seus estudos, a autora se fundamentou em documentos normativos federais dentre eles: a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), a LDBN (1996), os PCNs (1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

(2001), a Lei n.º 10.172 (2001), os Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para identificação de deficiência (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), o Decreto n.º 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências (2011), a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e a BNCC (2017). Também se embasou em documentos legais do Estado de São Paulo, como Resolução n.º 61 (2014), dentre outros.

Os resultados mostraram que as aulas Língua Portuguesa eram expositivas, não favorecendo a participação dos estudantes com deficiência intelectual. Diante da observação das aulas, a pesquisadora apontou para a necessidade de formação dos docentes para a aprendizagem, a elaboração e a aplicação das adaptações necessárias no processo de aprendizagem dos estudantes.

Já pelo viés da formação docente, Artur Carmelo Neto produziu a sua tese intitulada “O olhar dos professores sobre adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual: uma ação de formação continuada na escola” (2019). Em sua pesquisa, o autor buscou compreender as questões que envolvem a Educação Especial, a adaptação curricular, a formação docente e um estudo sobre atividades adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, o autor organizou uma ação de formação continuada com estudo teórico sobre a deficiência intelectual e a adaptação curricular. Posteriormente ao embasamento teórico necessário, os docentes que lecionam as disciplinas curriculares para as turmas de 6º ao 9º ano e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, tiveram a oportunidade de elaborar adaptações curriculares dos conteúdos e aplicá-las na prática durante as aulas.

O autor também analisou as legislações pertinentes à Educação Especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs sobre a Adaptação Curricular e realizou uma ação de formação continuada para os docentes nas aulas de trabalho coletivo sobre adaptação – ATPC, termo empregado na Resolução n.º 8/2012 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo –, como também um estudo do PPP da escola onde realizou a pesquisa-ação.

Ao final da sua pesquisa, Neto (2019) constatou que, apesar do resultado alcançado e das reflexões apresentadas sobre a relevância da inclusão escolar, existe, ainda, uma grande lacuna entre aquilo que propõem os documentos e as realidades das escolas que apresentam muitas barreiras para a inclusão de todas/os as/os estudantes.

Por outro lado, Joice Daiane Muniz (2019), em seu estudo denominado “Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa”, buscou implementar ações efetivas para a aprendizagem de conteúdos escolares. Nessa pesquisa, participaram os estudantes e a professora regente de uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual da rede pública de um município do Estado de São Paulo. A turma, composta por 23 estudantes, foi escolhida pelo fato de ter um deles com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo que, no início da pesquisa, encontrava-se na hipótese de escrita em nível pré-silábica, fazendo “arcos” para a representação das letras escritas. A pesquisadora considerou também que, após a aplicação do “Teste das Quatro Palavras”<sup>7</sup>, a maioria dos estudantes avaliados (61%) encontrava-se na hipótese pré-silábica, a segunda hipótese mais encontrada foi a silábico-alfabética (22%) e, por fim, apenas quatro alunos (17%) encontravam-se na hipótese alfabética (MUNIZ, 2019).

Para a coleta de dados de sua pesquisa qualitativa, a autora utilizou os instrumentos: roteiro de observação das aulas, roteiros semiestruturados de entrevista para a regente da turma – um respondido no início da pesquisa e outro após a intervenção proposta e planejada pela pesquisadora e pela regente – e um roteiro de entrevista semiestruturada que foi respondido pela mãe do estudante com DI. Foram utilizados, ainda, um Teste de Desempenho Escolar – TDE com todas/os as/os estudantes do 2º ano para a avaliação inicial do nível de escrita, um roteiro de proposta de intervenção e um questionário de avaliação da proposta de intervenção. Os dados foram analisados qualitativamente, por meio da elaboração de categorias.

Especificamente quanto aos resultados obtidos, a autora constatou que a docente estimulava a participação das/os estudantes nas aulas e que ela tinha consciência de que o estudante com deficiência intelectual necessitava de atenção individualizada, assim como de adaptações diferenciadas nos conteúdos trabalhados. No entanto, não eram feitas essas adaptações, pois a turma toda encontrava-se em processo de alfabetização, conforme foi verificado no Teste de Desempenho escolar – TDE. A docente mostrou-se interessada, colaborando em todos os encontros na elaboração das atividades curriculares adaptadas e

---

<sup>7</sup> Teste da Psicogênese avalia em qual hipótese da escrita a criança se encontra. Para aplicação do teste o avaliador faz um ditado, para a criança escrever, quatro palavras de um grupo semântico (por exemplo animais, alimentos, materiais escolares) a primeira polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta palavra monossílaba. É importante que as palavras sejam conhecidas e tenham significado para a criança. Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2000), encontramos cinco níveis que descrevem a evolução da escrita, sendo eles (I) nível pré-silábico (II) nível silábico (III) nível silábico-alfabético, (IV) nível alfabético e (V) nível ortográfico (MUNIZ, 2019, p. 13).

planejadas para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do estudante com deficiência intelectual.

Além disso, durante a intervenção pedagógica, a autora observou a participação com mais autonomia e envolvimento do estudante com deficiência intelectual nas aulas. Assim, Muniz concluiu que é fundamental a formação continuada em serviço para as/os docentes desenvolverem em seus planejamentos adaptações dos conteúdos curriculares para apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. Ademais, a pesquisa colaborativa contribui para mudar a realidade investigada, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber tal realidade como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais (MUNIZ, 2019, p. 27).

Já em sua dissertação intitulada “Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas” (2020), Vania Salete Cassol Daga buscou “analisar como os professores de estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio, compreendem e fazem uso das adaptações curriculares para atender à política de educação especial” (DAGA, 2020, p. 21). A autora destacou que, enquanto pesquisadora e docente da rede pública, foi movida pelo desejo de analisar as contribuições das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio regular da rede pública estadual de Chapecó.

Para tanto, se fundamentou na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Foram escolhidas duas escolas que pertencem a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), definidas pela Diretoria de Educação Especial, utilizando como critérios o fato da escola ter de três a cinco estudantes com deficiência intelectual matriculados, além de pelo menos uma das escolas oferecer o Ensino Médio Inovador (EMI). A pesquisadora justificou a escolha por escola com o EMI pela possibilidade de comparar a existência de diferenciais no atendimento dos estudantes com deficiência intelectual. Em aproximação a isso, considera-se que as escolas integrais dispõem de um tempo maior no calendário para a organização do planejamento integrado e o atendimento de estudantes com deficiência intelectual, enquanto nas outras escolas, os estudantes permanecem apenas quatro horas.

Outros critérios utilizados na definição dos sujeitos participantes da pesquisa foram os seguintes: ser professor ou segundo professor de turma, estar atuando com os estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio e ter no mínimo seis meses de tempo de serviço na escola. Os dados foram coletados, no ano de 2019, por meio de entrevistas semiestruturadas,

realizadas com oito docentes selecionadas. Essas entrevistas foram transcritas e a interpretação dos dados coletados foi com base na Análise de Bardin (2016), seguindo três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Quanto à revisão de literatura, a pesquisadora realizou consultas ao banco da CAPES, utilizando como descritores as palavras-chave da pesquisa: educação inclusiva, adaptações curriculares, deficiência intelectual e ensino médio, em um recorte entre os anos de 2015 a 2019.

Na elaboração da pesquisa Daga (2020) mencionou uma representatividade de documentos normativos no país e no estado de Santa Catarina que legitimaram a Educação Especial junto ao sistema educacional brasileiro e catarinense. Dentre os documentos, citados estão a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, 2005, 2014) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Do mesmo modo, Daga (2020) contextualizou a pertinência da sua pesquisa a partir de dados demonstrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos quais se observa que os estudantes da educação especial, dentre eles estão também os com DI, não progredem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Diante desse contexto, a autora buscou refletir como os docentes da 4ª CRE contribuiriam, de forma coletiva, na garantia da Educação Básica para os estudantes com DI. Assim, Daga (2020) constatou que todos os docentes participantes se posicionaram favoráveis ao uso das adaptações curriculares no Ensino Médio para estudantes com DI:

Os docentes apostam nas adaptações curriculares de pequeno porte, visualizam nessa política de atendimento uma alternativa possível de fazer com que os estudantes com DI possam se apropriar dos conhecimentos históricos e avançar dentro de suas reais condições. Estão cientes, pelos seus dizeres, de que a escola inclusiva deve promover mudanças na forma de escolarizar, que o professor deve sair da visão de incapacidade para uma visão marcada por possibilidades em relação à aprendizagem. Promover adaptações curriculares na escola inclusiva exige dos profissionais que dela fazem parte tomar atitudes em relação às diversidades que a escola regular contempla (DAGA, 2020, p. 105).

Outro dado relevante da pesquisa foi que os docentes mostraram conhecer as legislações e os documentos pertinentes, como a Constituição Federal de 1988, a LDB n.º 9394/1996, as Políticas da educação Especial e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

O que se tem captado por esta pesquisa é que, embora exista um número suficiente de legislações, políticas públicas que asseguram o direito das pessoas que apresentam determinadas deficiências, estamos distantes de atingirmos o alvo da educação para todos. É indiscutível a necessidade de canalizar esforços para estruturar as escolas, qualificar os profissionais, objetivando a Educação Básica como direito aos estudantes com necessidades especiais (DAGA, 2020, p. 140).

Ademais, a autora verificou que ainda se tem um olhar focado nas limitações da pessoa com deficiência, prevalecendo a constituição biológica e genética do ser humano. Essa visão inatista construída pela sociedade interfere na maneira como famílias e docentes concebem as pessoas com DI, prevalecendo a crença de que ele “nasceu assim”, “ele não vai aprender”, “e, por esta maneira de pensar a deficiência, acabam tomando determinismos de segregação em ambientes como a escola, que deveria primar pela inclusão” (DAGA, 2020, p. 140). Dessa maneira,

os desafios enfrentados na realização das adaptações curriculares de pequeno porte pelos professores do Ensino Médio com os estudantes com deficiência intelectual são destacados pelos docentes como: formação dos professores, tempo de planejamento e organização das práticas pedagógicas, equipe pedagógica e parceria com a família, materiais e equipamentos pedagógicos, o professor do estudante com deficiência intelectual, estrutura escolar e valorização do professor e a própria credibilidade dada às adaptações curriculares na educação dos estudantes com deficiência intelectual. (DAGA, 2020, p. 144-145).

Mesmo diante dos desafios apontados por Daga, (2020), a pesquisa comprovou que as escolas da rede estadual de ensino da regional de Chapecó apresentaram resultados significativos no trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência intelectual que frequentam o Ensino Médio.

Em outro estudo, desenvolvido por Maíra da Silva Xavier (2018), cujo título é “Acessibilidade curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico”, o objetivo foi de “analisar como vem sendo construída a produção acadêmica sobre a temática de acesso ao currículo escolar para os estudantes público-alvo da Educação Especial” (XAVIER, 2018, p. 16). Para tanto, a metodologia foi de abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, com análise documental. As produções acadêmicas foram buscadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca do *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 2008 a 2017, e também foram analisadas políticas públicas do campo da Educação.

Para realizar o tratamento dos dados, a autora se ancorou na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A perspectiva teórica adotada na pesquisa foi o paradigma da

complexidade, baseado no pensamento sistêmico. A autora buscou entender o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, considerando que cada um deles possui características singulares que devem ser consideradas na busca de possibilidades para o acesso aos conhecimentos e a inserção na rotina escolar. Nesse contexto, a autora reconhece a necessidade de produção de conhecimento no campo da Educação Especial e o acesso ao currículo escolar, bem como a necessidade de progredir no debate sobre a Educação Inclusiva.

Por outro lado, Graciela Deise Metz, em sua dissertação intitulada “Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular” (2020), ressaltou que “considerar características individuais não deve significar o planejamento de currículo individualizado para estudantes com deficiência”. No entanto, a autora observou uma controvérsia ao expressar “acreditar na escola como espaço específico para desenvolvimento do sujeito”, pois a escola é um dos espaços que promove o desenvolvimento humano, ou seja, não é e nem deve ser visto como específico. O objetivo do estudo foi de “analisar se as políticas públicas de educação inclusiva são efetivadas nos espaços escolares e como ocorre o desdobramento na prática profissional na Rede Municipal de Maravilha – SC” (METZ, 2020, p. 32).

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e de uma entrevista semiestruturada, realizada com docentes de Educação Especial. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo, numa perspectiva histórico-crítica, cujos fundamentos vem da dialética.

A partir disso, ao apontar os resultados de sua pesquisa, a autora verificou que a implementação das políticas públicas inclusivas ocorre de forma paliativa. As ações ficam mais restritas à contratação de docentes especialistas na modalidade da Educação Especial para realizarem adaptações e flexibilizações necessárias nas atividades para os estudantes com deficiência. Também destacou que os ajustes realizados, embora importantes para o processo, ainda não são suficientes para atender toda a demanda dos estudantes. Por fim, a pesquisadora concluiu que a educação inclusiva ainda precisa de investimentos do setor público para sua efetivação.

Um aspecto importante apontado por Stela Cezare do Santo já no primeiro parágrafo da sua dissertação com o título “Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente” (2020) é que a Educação Inclusiva não se restringe ao público-

alvo da Educação Especial (BRASIL, 2017). O conceito de educação inclusiva compreende um público mais abrangente, ou seja, na perspectiva da educação para todos, engloba os diversos grupos sociais que de alguma forma ficaram ou ainda se encontram à margem do processo educacional, conforme a autora citou: étnico, religioso, de gênero, etc. Sendo assim, o objetivo da pesquisa consistiu-se em “compreender e discutir as concepções de professores das salas regular e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), com foco no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular” (CEZARE, 2020, p. 17).

Os participantes da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foram 13 docentes, sendo 6 atuantes nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e 7 nas salas de recursos de duas escolas localizadas no interior do Estado de São Paulo. Como instrumento de coleta de dados, a autora organizou roteiros de entrevistas semiestruturados e ficha de identificação com a compilação de informações sobre formação e experiência profissional. Os dados foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo.

Mais uma vez, os resultados evidenciaram: a precarização das condições do trabalho docente; déficit na formação inicial dos docentes e necessidade de formação continuada; transposição de responsabilidades entre os atores que fazem parte do processo educativo dos estudantes PAEE; compreensão reducionista no que concerne ao conceito de adaptação curricular, limitações e/ou inexistência de articulação de um trabalho colaborativo entre os profissionais do ensino regular e das salas de recursos. Os dados obtidos contribuíram para as reflexões e discussões referentes ao trabalho docente com o estudante PAEE, além de favorecer as práticas pedagógicas e a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, de forma a compreender e realizar o trabalho colaborativo.

A partir daqui e nos próximos parágrafos desta subseção, trazemos a revisão de literatura relacionada ao DUA.

Sob a perspectiva do coensino, Vanessa Cristina Paulino focou seus estudos em um único estudante cego. Em sua tese intitulada “Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita” (2017), a pesquisadora elencou dois objetivos:

- 1) implementar, descrever e analisar uma prática pedagógica para o acesso ao currículo por um estudante com cegueira congênita – em uma sala regular, construída pelo coensino, ministrado por uma professora de sala regular e uma educadora especial, no caso, a própria pesquisadora; 2) Conferir o conhecimento e a opinião da professora da sala regular sobre o serviço do coensino, antes e após ser prestado pela educadora especial de coensino/pesquisadora (PAULINO, 2017, p. 130).

A autora enfatizou que nem sempre a sala de aula dispõe de suportes como serviços e recursos adequados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de fato tangíveis ao estudante cego.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa, no decorrer de um semestre letivo, com o envolvimento da pesquisadora com a realidade local. Os participantes da pesquisa foram um estudante com cegueira congênita matriculado no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, a professora regente da turma e a educadora especial do coensino, sendo ela a própria pesquisadora. O coensino aconteceu no decurso de um semestre letivo e procedeu-se ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitaram ao estudante cego acessar o currículo.

No decorrer da pesquisa, selecionou-se para a descrição e a análise do Estudo 1 uma prática do componente curricular de Ciências, com o tema “Sistema Solar”, desenhada pelas docentes, regente e especial, para ser, a princípio, acessível ao estudante com cegueira, contudo, planejada sob os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A descrição e a análise dessa situação de ensino foram registradas no Protocolo para registro e avaliação das atividades pedagógicas curriculares, formulado pela pesquisadora, composto pelos itens: Currículo, Coensino, Recurso Pedagógico, Medição e Avaliação.

Os resultados do Estudo 1 mostraram que o Currículo teve de ser adaptado e flexibilizado ao estudante com cegueira, mas que também, devido ao DUA, todas/os demais estudantes puderam aprender. A respeito da avaliação da prática, realizada por meio de relatos de experiência da aula e de produções textuais dos alunos, constatou-se que apreciaram as mediações dos conceitos apoiadas nos recursos pedagógicos específicos, tal como na interlocução verbal, bem como valorizaram a ação de seus colegas na mediação dos conceitos ao estudante cego.

Já os resultados apontados pelo Estudo 2, que teve como objetivo conferir o conhecimento e a opinião da professora regente da sala de aula sobre a aplicação prática do serviço do coensino prestado pela educadora especial/pesquisadora, pautou-se na realização de duas entrevistas semiestruturadas, transcritas e analisadas com suporte da técnica de Análise Textual Discursiva.

Sendo assim, os resultados foram apresentados e discutidos em categorias, a saber: Conhecimento sobre o coensino, Características e Requisitos do coensino. A partir disso, apontou-se que a professora regente concordou sobre a questão de ter ampliado os seus conhecimentos sobre o serviço, e passou a, finalmente, conhecer e viver a inclusão escolar.

Além disso, a ação colaborativa provocou mudanças positivas no contexto e na aprendizagem das/os estudantes direta e indiretamente envolvidos, assim como o aprimoramento profissional da docente.

Já na dissertação intitulada “Desenho universal para a aprendizagem no ensino de ciências: o ensino do sistema digestório”, Elisângela Luz da Costa (2018) elencou como objetivo “planejar, implementar e avaliar, uma intervenção pedagógica com enfoque no ensino de ciências, conteúdo Sistema Digestório, de forma a identificar as contribuições e limitações deste pressuposto no processo de construção dos conceitos” (COSTA, 2018, p. 27).

A metodologia utilizada pela autora foi do tipo de intervenção pedagógica, com o planejamento de uma sequência didática para o ensino de Ciências sobre a temática do sistema digestório. Essa sequência didática foi aplicada em nove encontros em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino, identificando contribuições e limitações do DUA na construção dos conceitos científicos abordados.

Por sua vez, em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, Costa (2018) descreveu que a turma na qual foi desenvolvida a intervenção era composta por 32 estudantes, com idades entre 13 e 18 anos, incluindo-se entre eles 11 repetentes, uma estudante com déficit intelectual e uma estudante surda. Na escola, a turma era classificada pelas/os docentes como desinteressada e desanimada, demonstrando, até o processo de intervenção, um aproveitamento pouco significativo no que se refere à aprendizagem, principalmente de conteúdos que exigem raciocínio lógico, interpretação e abstração.

Segundo a autora, o planejamento da sequência didática partiu da identificação das características de aprendizagem dessas/es estudantes e das estratégias/metodologias de ensino que se julgava mais adequadas às suas características de aprendizagem em termos de formas de apresentação, processamento e autoenvolvimento com o conteúdo. Portanto, para identificar as características e estilos de aprendizagem da turma participante da pesquisa, Costa (2018) realizou uma atividade na qual as/os estudantes tinham várias opções, tanto de recursos quanto de dinâmicas a serem desenvolvidas, e que, na opinião deles, proporcionariam uma melhor aprendizagem.

Assim, Costa (2018, p. 85) apontou como resultados apresentados pelas/os estudantes

“que a maioria deles acredita aprender melhor quando as atividades de ensino envolvem trabalho em grupo, práticas de experimentação no laboratório de ciências, utilização dos meios midiáticos como laboratório de informática, confecção e observação de cartazes, uso de maquetes e filmes”.

Além disso, cada princípio DUA foi atendido na sua proposição, com atividades diversificadas. A avaliação foi feita durante todo o processo e foram utilizadas listas de verificação e instrumentos de avaliação qualitativos. Os dados desse estudo foram coletados por instrumentos como observação, questionário de múltipla escolha, diário de campo e pesquisa documental, com a interpretação dos dados a partir do método da análise de conteúdo. Diante disso, o estudo comprovou que os princípios do DUA podem apoiar o ensino de Ciências e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Conforme destacado pela autora:

foi significativa a mudança de comportamento de alunos que até então se mostravam desestimulados e desinteressados [...].

Com o decorrer da aplicação foram mudando de comportamento e postura frente às atividades propostas, começaram a interagir, participar e colaborar com novas ideias para as aulas [...].

A sala transformou-se em um ambiente de diálogo, ajuda mútua, ludicidade e aprendizado.

Fica claro, que precisa acontecer uma ressignificação do professor para que esse ambiente acolhedor e estimulante aconteça, foi muito importante trabalhar como mediadora do processo de aprendizagem e não como detentora do conhecimento. Cada atividade teve seu significado, todas as estratégias tiveram, sua importância, a ruptura de um ambiente tradicional (disposição dos alunos na sala), a diferenciação das propostas para cada aula, os momentos de Feedback, a apresentação e discussão das metas, os momentos de diálogo e reflexão, a diversidade de atividades e da forma de avaliar foram muito importantes para que tivéssemos tantos resultados positivos (COSTA, 2018, p. 294).

Ainda, Costa (2018) enfatizou a importância da apropriação de conhecimentos por parte dos docentes a respeito do DUA. “Seria bastante significativo se pudéssemos trabalhar com menos exigências de tempo, menos preocupados com os conteúdos e mais com a qualidade de aprendizagem dos nossos alunos” (COSTA, 2018, p. 295). Também, de acordo com a autora, o DUA traz grandes contribuições com suas estratégias, mas para ser aplicado regularmente em nossas escolas, seria necessária uma mudança em todo processo, visto que sua prática demanda mais tempo tanto no planejamento quanto na aplicabilidade.

Sob esse viés, o Desenho Universal para a Aprendizagem não resolve todos os problemas educacionais das nossas turmas, mas ficou evidente que pode representar uma importante ferramenta a ser utilizada nas escolas quando os docentes planejam suas aulas, para que essas sejam responsivas à diversidade das salas de aula, permitindo o acesso de todas/os ao conhecimento. Sendo assim, as estratégias sugeridas pelo DUA podem colaborar para uma educação mais inclusiva.

Por sua vez, Marisa Mendes Machado de Souza (2018b), na dissertação “Deficiência intelectual e adequações pedagógicas: uma perspectiva a partir do desenho universal para

aprendizagem”, objetivou “produzir um guia com referenciais teórico-práticos e adequações pedagógicas como instrumento de intervenção a partir de estudos sobre a deficiência intelectual, na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem” (SOUZA, 2018b, p. 72).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a autora delineou sua pesquisa em abordagem qualitativa, descritiva e dialética. Primeiramente, realizou uma revisão integrativa, fundamentada na Prática Baseada em Evidência (PBV). A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas da rede municipal de Duque de Caxias – RJ que, na época da pesquisa, atendiam, juntas, 132 estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual.

Como técnica e instrumento de coleta de dados foram utilizados: a análise documental, com destaque para o Plano Educacional Individualizado, e os registros da vida escolar desses estudantes, além de ter ocorrido a observação participante com as transcrições dos encontros com estudantes e docentes. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, responsáveis e profissionais da orientação pedagógica e, a partir dessas informações, foram selecionados dois casos, um de cada escola, para serem os sujeitos na pesquisa de observação participativa. Para se chegar a isso, foram acompanhadas as atuações dos professores das turmas nas quais os alunos selecionados estavam incluídos e observados os processos de inclusão, de intervenção pedagógica e os recursos para o desenvolvimento dos mesmos.

Além disso, foram realizadas reuniões pedagógicas nas unidades escolares, três em cada escola, orientando os docentes acerca da definição e perspectivas sobre a DI e possibilidades de intervenções pedagógicas, estudos de casos e artigos científicos no campo da Educação. Todos os encontros desdobraram-se em oficinas de realização de adequações pedagógicas ou de confecção de recursos de baixa tecnologia, de acordo com as dinâmicas dos encontros.

Do mesmo modo, com as/os estudantes participantes foram realizadas três sessões de acompanhamento de suas rotinas nas escolas, sem quaisquer intervenções, como linha de base. A linha de base foi seguida de oito sessões de intervenção, com os recursos educacionais e de baixa tecnologia elaborados pela pesquisadora, e duas sessões de *follow-up*, com vistas a verificar a aplicabilidade dos recursos sem a intervenção da pesquisadora.

Sendo assim, no que se refere à interpretação dos dados, foram correlacionados com os referenciais teóricos e as constatações pautadas de forma reflexiva, inicialmente com a seleção e sistematização do material coletado, o que Bardin (2011) apresenta como pré-análise do conteúdo. Na sequência, o material foi categorizado e descrito de forma analítica, o que, para a autora, é a fase “exploratória” (BARDIN, 2011). Para serem apresentados de forma analítica na

pesquisa, os dados, na última fase, foram tratados e interpretados de forma dotada de intenção pedagógica e atrelada ao papel que cabe à escola.

Ainda nesse contexto de análise de dados, foi produzido um guia a partir da pesquisa bibliográfica e empírica. Nesse guia, foram abordados conceitos da deficiência intelectual, Desenho Universal para Aprendizagem e inclusão em educação. Além disso, também foram abordados aspectos históricos, políticos e perspectivas para estudantes com DI, bem como reflexões sobre a relevância de adequações pedagógicas como instrumento de desenvolvimento e emancipação.

Os resultados do estudo de Souza (2018b) demonstraram que a pesquisa teve uma validade acadêmico-científica. Isso ocorreu pois o trabalho pôde ser relacionado a pressupostos teóricos para fundamentá-lo e apresentar dados que constataram a eficácia da ação pedagógica, que é refletida e apoiada nas perspectivas histórico-cultural, na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem e no compromisso com a completude humana, algo que envolveu docentes, famílias e estudantes.

Dessa maneira, a pesquisa apresentou também uma validade social, quando os estudantes passaram a demonstrar participação de forma coerente nas atividades propostas e desenvolvimento acadêmico para as suas famílias, professores e demais estudantes, o que favoreceu o fortalecimento da autoestima e criou expectativas, para quem está em seu entorno. O desdobramento dessa pesquisa nos grupos de estudos também foi realizado com a intenção de atribuir relevância social e, possivelmente, o fez, já que não se restringiu somente ao uso de recursos, mas buscou contribuir para o gerenciamento de contingentes e envolvimento da comunidade escolar, e não somente dos participantes diretos da pesquisa.

Sequencialmente a isso, na perspectiva da formação colaborativa, em sua tese denominada “Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa”, Ana Paula Zerbato (2018, p. 92) elencou como objetivos “elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre Desenho Universal para a Aprendizagem”.

Como metodologia, a autora optou pela pesquisa de abordagem qualitativa, com viés colaborativo, pois considerou a importância de que a pesquisadora e os participantes pudessem produzir conhecimento sobre o contexto educacional no qual atuavam diretamente e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação docente para o enfrentamento de novos desafios educacionais decorrentes das práticas de inclusão escolar.

Esse estudo foi realizado no Núcleo de Formação de Professores (NFP), pertencente à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Quanto à caracterização das/os participantes do Programa de Formação, participaram 15 docentes da educação básica que trabalhavam ou já tinham a experiência de ensinar a estudantes público-alvo da Educação Especial, em turmas da educação básica, como também os estudantes de graduação e pós-graduação. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: ficha de caracterização dos participantes, casos de ensino fictícios e reais, roteiros de orientação das discussões e ficha de avaliação do Programa de Formação sobre Desenho Universal para a Aprendizagem. Os dados coletados foram organizados em eixos temáticos e buscou-se apontar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desse estudo com outros estudos teóricos sobre a temática.

Dessa forma, com sua pesquisa Zerbato (2018) pretendeu auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas que permitissem a participação e a aprendizagem de todas/os e, assim, reduzir o excesso de adaptações individualizadas para as/os estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, a autora almejou apontar a importância do conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para a formação inicial e continuada de docentes, de modo a produzir melhorias na prática pedagógica, de acordo com a perspectiva da inclusão escolar.

Por outro viés, Izadora Martins da Silva de Souza, ao produzir a sua dissertação intitulada “Desenho universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (2018a)”, objetivou

acompanhar e analisar duas ações do projeto Desenho Universal para Aprendizagem: Implementação e Avaliação do Protocolo do Livro Digital Acessível: a aplicação do piloto do livro digital e o curso de extensão Ensino e Aprendizagem para estudantes com Deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos (SOUZA, 2018a, p. 19).

Em relação aos procedimentos metodológicos, a autora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados iniciou-se por um levantamento bibliográfico a partir de teses e dissertações sobre a escolarização de pessoas com o diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI). Na sequência, Souza (2018a) acompanhou a elaboração e a aplicação do piloto do livro didático digital e, posteriormente, investigou docentes participantes do curso de extensão “Ensino e Aprendizagem para estudantes com Deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos”, para compreender as indagações frente a tecnologia na educação e o Desenho Universal para Aprendizagem.

Foram utilizados diversos instrumentos para a coleta dos dados como registros de diário de campo e áudio gravação, sendo que as observações iniciaram-se no ano de 2016, durante a elaboração do livro didático digital para sujeitos com deficiência intelectual na perspectiva do DUA, que aconteceu na ONG Movimento Down. Foram utilizados, ainda, registros de diário de campo e vídeo gravação em todo o andamento da aplicação do piloto em uma instituição escolar da rede pública, localizada na Baixada Fluminense, com um sujeito com deficiência intelectual. Além disso, houve a aplicação de um questionário semiestruturado com 62 professores participantes do curso de extensão, para compreender o que eles aprenderam ou não a respeito da tecnologia na educação e no DUA. Mais especificamente, conforme contextualizado pela autora:

Inicialmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) conduziu uma ação internacional intitulada “Inclusive, Equitable, Quality Education for All”, coordenando assim oficinas com autoridades peritas da América Latina no desenvolvimento de normas e procedimentos para se chegar a construção de livros didáticos acessíveis às coletividades exclusas.

Foi elaborado um protocolo preliminar para orientação das ações. No seguimento de “estabelecer diretrizes para a produção de livros didáticos digitais acessíveis a crianças e adolescentes com deficiência visual, surdos / com deficiência auditiva / têm uma 2ª língua e / ou têm deficiência intelectual / deficiência de aprendizagem” (MOVIMENTO DOWN, 2015, n.p.), o experimento foi compartilhado entre alguns países, cada qual, responsável por um âmbito de possibilidades (SOUZA, 2018a, p. 58).

Os países envolvidos foram: a Argentina, que liderou o protocolo de produção de livro didático digital para a pessoa com deficiência auditiva (DA); o Brasil, que liderou dois protocolos, sendo da deficiência visual (DV) e da deficiência intelectual (DI), respectivamente orientados pela Fundação Dorina Nowill<sup>8</sup> e a Organização não governamental Movimento Down<sup>9</sup>; o Paraguai, que liderou o protocolo da produção do livro didático digital para a segunda língua.

A autora destacou também que houve consenso sobre o fato de que o piloto do livro digital partiria de um material já existente. Como critério, foi escolhido o livro didático mais usado nas escolas brasileiras no período de 2015. Assim, o público selecionado foi o primeiro ano do ensino fundamental, e as disciplinas escolhidas foram de ciências humanas e da natureza,

---

<sup>8</sup> Essa fundação é uma grande representante e ativa na inclusão social de pessoas com deficiência visual no Brasil, Disponível em: <http://fundacaodorina.org.br/>

<sup>9</sup> O Movimento Down foi criado em 21/3/2012 para reunir conteúdos e iniciativas que colaborem para o desenvolvimento dessas potencialidades e que contribuam para a inclusão de indivíduos com síndrome de Down e deficiência intelectual em todos os espaços da sociedade. (Fonte: <http://www.movimentodown.org.br/movimento-down/>).

considerando as necessidades de revisões, já que esse material didático impresso apresentava uma estrutura mecanizada e não dava conta da diversidade de estudantes.

Já no estudo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação Matemática, cujo título foi “Formação continuada para professores de matemática baseada no desenho universal para a aprendizagem”, Frank Presley de Lima Neves (2019) elencou como objetivo “investigar as possíveis contribuições que uma formação continuada, fundamentada na abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode trazer para a prática do professor que ensina Matemática” (NEVES, 2019, p. 15). Para tanto, a pesquisa foi aplicada em uma escola pública no município de Ilhéus-BA. Os participantes desse estudo foram três docentes que lecionam a disciplina de Matemática nos anos finais e no ensino médio na Educação Básica.

A partir das reflexões durante a formação, os professores desenvolveram relatos orais e escritos, e planejaram uma aula de Matemática baseada no modelo do DUA, a qual foi ministrada na sua sala, sob a observação do pesquisador. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram a observação, o caderno de notas, os relatos escritos das/os docentes e as entrevistas semiestruturadas, sendo uma realizada antes da formação e outra ao final, para a verificação das implicações ocorridas na formação.

Ademais, foi realizada também uma análise descritiva e interpretativa, discorrendo sobre os dados a partir de três aspectos: concepção inicial das/dos docentes de Matemática sobre o contexto inclusivo; formação continuada para as/os docentes de Matemática na perspectiva do DUA; concepção da/o docente de Matemática após o uso do DUA. Neves (2019) verificou que o resultado mais relevante foi que a formação continuada, fundamentada no DUA, contribuiu para que esses profissionais refletissem sobre a sua ação docente e buscassem estratégias de promoção para um ensino de Matemática para todas/os.

Já na dissertação de Marcia Regina Berbetz, intitulada “Educação matemática inclusiva: o material didático na perspectiva do desenho universal para a área visual” (2019), buscou “discutir aspectos relativos à utilização do material didático na perspectiva do Desenho universal quanto recurso promotor da aprendizagem visando o ensino da álgebra do 8º ano do Ensino Fundamental II” (BEBERTZ, 2019, p. 19).

A pesquisa desenvolvida por Berbetz se delineou em abordagem qualitativa, buscando investigar as contribuições do material manipulável tátil no processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão, a partir da experiência como pesquisadora-observadora, por meio do acompanhamento de procedimentos didático-pedagógicos que ancoram toda a ação pedagógica.

Assim, a autora organizou a pesquisa em três momentos. No primeiro deles, foi realizado um encontro da pesquisadora com a professora regente, com a finalidade de levantar aspectos relativos ao ensino da álgebra para um estudante com deficiência visual e os meios de como realizar a inclusão dele. Já o segundo momento consistiu na fase exploratória e de construção do material pelos pesquisadores, o que ocorreu no 1º semestre do ano de 2017. Por fim, o terceiro momento aconteceu durante o 2º semestre do ano de 2017, e foi intitulado como fase de aplicação do material didático manipulável tátil.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento de dados, por meio da revisão de literatura, com o intuito de buscar meios para sanar a problematização da sala de aula após uma visita ao estabelecimento de ensino na rede Estadual do Paraná, no Município de Curitiba, a fim de levantar as necessidades dos professores em relação aos materiais didáticos voltados para o ensino inclusivo de Matemática. Os participantes da pesquisa foram a professora regente e 11 dos 46 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 12 e 17 anos, sendo que nessa turma havia um estudante com deficiência visual.

Para tanto, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesse trabalho foram observações da pesquisadora no decorrer das aulas, com registro audiovisual e o diário de campo para registro dos comportamentos, comentários e expressões faciais e corporais das/os estudantes durante as aulas, como também, um questionário inicial e um final, avaliação prévia dos conteúdos curriculares previstos na pesquisa, aplicação da sequência de atividades didático-pedagógica, por intermédio do professor regente dos estudantes e a implementação da sequência e reaplicação da avaliação, com intervenções da pesquisadora.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida por Bebertz contribuiu com uma metodologia para o ensino da álgebra, utilizando materiais manipuláveis táteis adaptados, na percepção do DUA. Isso demonstrou que materiais nessa concepção proporcionam formas de mediação, as quais não apenas permitem o engajamento do participante com deficiência visual, mas de todas/os as/os participantes do processo de aprendizagem, de modo que possam se apropriar dos conhecimentos delineados para o ensino de Matemática.

Por outro lado, em sua pesquisa de mestrado cujo título foi “Possibilidades e limitações do uso do desenho universal para a aprendizagem em uma unidade didática”, Gláucia Roxo de Padua Souza Ribeiro (2019) elencou como o objetivo “adaptar o primeiro capítulo de um livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental, utilizando-se as diretrizes do DUA e transformando-o numa mídia digital” (RIBEIRO, 2019, p. 15).

Quanto à metodologia, a autora realizou um estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I e a regente da turma de uma escola particular do município de São José dos Campos. Esses estudantes realizaram um pré-teste, cujo objetivo foi avaliar os conhecimentos prévios das/os estudantes sobre os conteúdos contidos na unidade didática digital e foi realizado no primeiro dia, da intervenção e um pós-teste, com o objetivo de aferir o índice de melhoria na aprendizagem após a intervenção com a unidade didática digital. A professora regente e as/os estudantes responderam um questionário para obter dados sobre as impressões e observações sobre o instrumento. Cada estudante recebeu um *tablet* para a realização das atividades e os dados foram coletados por meio da gravação das telas.

Ribeiro (2019) verificou, como resultado do seu estudo, a melhoria no desempenho acadêmico, visto que os recursos de acessibilidade como o áudio e a diminuição de barreiras pedagógicas com as explicações adicionais, links e dicas, facilitaram o acesso ao conteúdo. Constatou-se também que as/os estudantes acharam a unidade didática digital um recurso que os manteve engajados e motivados durante a execução das atividades. Além disso, as/os estudantes deram preferência à versão digital em relação à impressa. Também, avaliaram que a unidade didática digital facilitou a aprendizagem e destacaram a “DICA” como o recurso pedagógico relevante na diminuição das barreiras de aprendizagem. O áudio foi o recurso de acessibilidade que os alunos destacaram como um facilitador da aprendizagem (RIBEIRO, 2019).

Na avaliação da regente da turma, Ribeiro (2019) destacou a avaliação da unidade didática digital como um recurso facilitador da aprendizagem das/os estudantes, visto que atendeu as necessidades individuais deles, permitiu que fizessem as atividades no próprio ritmo e com autonomia. Ademais, a docente apontou a existência da falta de material acessível.

Sob o viés da formação docente e das práticas pedagógicas na educação inclusiva, Alessandra Boldrini Monechi produziu a dissertação com o título “A formação do professor na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA)” (2019), que consistiu em “investigar como as práticas pedagógicas dos do da classe regular da EEEFM Manoel Salustiano de Souza confluem com os fundamentos que orientam as práticas de inclusão do aluno PAEE” (MONECHI, 2019, p. 18).

Em relação à metodologia, a autora utilizou a abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Assim, com base nos objetivos, a pesquisa foi classificada como descritiva, uma vez que estudou as características e as variáveis acerca das práticas pedagógicas

e suas adequações às deficiências das/os estudantes que são PAEE. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, o presente estudo classifica-se como um estudo de caso. O local da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental, localizada na região urbana do município Linhares – ES. Os participantes da pesquisa foram 37 profissionais que integram o corpo pedagógico da escola: docentes, coordenadores, pedagogos e o diretor escolar.

Conforme apontado por Monechi (2019), os resultados mostraram indícios de um cenário favorável para trabalhar com a abordagem do DUA como possibilidade de inclusão escolar, tendo em vista o elevado percentual de manifestações positivas sinalizando o desejo das/os profissionais por processos formativos voltados à educação especial. Para tanto, torna-se essencial estabelecer diálogos que relacionem a teoria aprendida pela/o docente da sala de recursos multifuncionais e a prática educativa desenvolvida pela/o docente da classe regular.

Ainda no viés da formação continuada de docentes em serviço, Jacqueline Lidiane de Souza Prais produziu sua tese intitulada “Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa” (2020), tendo como objetivo:

analisar o desenvolvimento de um processo de formação continuada em serviço fundamentado no DUA, realizado junto às professoras de uma escola atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa colaborativa visando ao aprimoramento do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (PRAIS, 2020, p. 25-26).

O método adotado pela autora em seu estudo foi a pesquisa colaborativa e a coleta dos dados ocorreu em quatro fases: a sensibilização dos docentes; o levantamento das necessidades formativas dos docentes; o desenvolvimento de um programa de formação; e a avaliação final, por meio de entrevistas, observações em sala de aula, ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento e participação colaborativa da pesquisadora em sala de aula, com gravação em áudio de todas as sessões desenvolvidas. O tratamento dos dados efetivou-se por meio da análise de conteúdo e de episódios.

Os resultados foram organizados em categorias, conforme as quatro fases de coleta de dados da pesquisa. Após o aceite de todas as docentes e o reconhecimento da importância da proposta, foram levantadas as seguintes necessidades de formação: a) Concepção de educação inclusiva; b) Formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos estudantes com NEE; c) Planejamento do ensino; d) Prática pedagógica. Essas categorias representaram as necessidades formativas das docentes, as quais compuseram os conteúdos trabalhados no processo de formação.

No desenvolvimento do processo de formação com foco no planejamento de ensino e na prática pedagógica, a partir do DUA, na qual as docentes colaboradoras passaram a planificar os princípios na prática pedagógica, elaboraram atividades adequadas, bem como utilizaram recursos didáticos que favoreceram à aprendizagem de todas/os as/os estudantes. Assim, Prais (2020) verificou as contribuições advindas do processo formativo através das mudanças ocorridas nos planos de aulas e nas práticas pedagógicas efetivas das docentes. Evidenciou-se, portanto, o aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas participantes da pesquisa, não apenas em relação às/aos estudantes com deficiência, mas no processo de ensino e de aprendizagem de todas/os as/os estudantes.

Conforme destacado por Prais (2020), os resultados reafirmaram as potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação das docentes, bem como evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para as práxis inclusivas, atendendo às necessidades vivenciadas pelas docentes colaboradoras em seu contexto de trabalho. Com as evidências e resultados dessa pesquisa, a autora espera que possam subsidiar políticas de formação docente, contemplando os conhecimentos e as possibilidades de aplicação do DUA associados à pesquisa colaborativa nos diferentes níveis de ensino, a fim de favorecer a melhoria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de todas/os as/os estudantes.

Já a dissertação “A prática docente na perspectiva do currículo acessível: aproximações com o desenho universal para aprendizagem” (2020), de autoria de Maria Aparecida do Nascimento Gonçalves, teve como objetivo “investigar como o DUA pode contribuir para a construção do currículo acessível no contexto das unidades escolares” (GONÇALVES, 2020, p. 32).

Em relação à metodologia, a autora optou pela pesquisa documental e bibliográfica. Houve também a investigação empírica, com uma pesquisa exploratória, de natureza narrativa, que contou com a participação de docentes do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de ensino, situadas na região do ABC paulista e também com pesquisadores do grupo de estudos Acessibilidade Escolar e Sociedade Inclusiva (ACESSI), que atuam na rede pública de ensino, na perspectiva inclusiva, e são participantes do Grupo. Dessa forma, a autora utilizou ainda a entrevista narrativa e rodas de conversas com dois perfis diferentes de professores e educadores, apresentando as suas experiências significativas vivenciadas no percurso profissional, tendo em vista a coleta de suas experiências na perspectiva da construção de um currículo acessível no contexto de inclusão escolar.

Conforme observou Gonçalves (2020), o ambiente educacional ainda não está suficientemente preparado no quesito acessibilidade, de forma a pensar em todas as crianças dentro de um espaço nada inclusivo. Nesse estudo, verificou-se que, apesar das escolas ainda não estarem abertas à inclusão escolar, os profissionais demonstraram interesse em buscar a formação continuada como meio para as mudanças necessárias no ensino. Portanto, para que ocorra a inclusão de fato e de forma a garantir o pleno desenvolvimento de todas/os as/os estudantes, existe uma profunda necessidade de mudanças na organização das escolas em termos estruturais, humanos, físicos, pedagógicos e culturais, que visem o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Por outro lado, a dissertação produzida por Raquel Diório, intitulada “Princípios do desenho universal para aprendizagem nos objetos do conhecimento de Geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I” (2020), teve como objetivo geral “investigar estratégias para o currículo de objetos do conhecimento de Geografia, estratégias, estas, baseadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem” (DIÓRIO, 2020, p. 34).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, foi realizada em uma escola particular da capital de São Paulo, envolvendo 50 estudantes regularmente matriculados, com faixa etária entre 9 e 10 anos, de duas turmas de 4º ano do ensino fundamental I, sendo que em cada uma dessas turmas havia um estudante com diagnóstico de TEA.

As aulas foram previamente planejadas e ministradas pela própria autora da pesquisa. Diório (2020) relatou que foram selecionadas práticas pedagógicas baseadas nos princípios do DUA, sendo propostos diferentes meios para a apresentação de objetos do conhecimento, pois a intenção não foi a adaptação de currículo. Já no que diz respeito às estratégias utilizadas, estavam textos, imagens, atividades interativas, mapas conceituais, notícias, livro didático, entre outros, assim como ocorreu a utilização de aplicativos em dispositivos móveis, mais especificamente o *iPad*, com acesso à Internet, disponibilizados pela escola onde foi realizada a pesquisa. A autora destacou que os objetos do conhecimento do componente curricular de Geografia selecionados estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os jogos e aplicativos utilizados são de domínio público, disponíveis e acessíveis pela Internet.

Em seu estudo, Diório (2020) constatou, ainda, o quanto são importantes o planejamento e a organização prévios das aulas, preparando estratégias de acordo com os conhecimentos e o que se espera para a faixa etária, sendo que durante o manejo podem surgir eventuais necessidades de adaptações em alguns procedimentos.

Do mesmo modo, Diório (2020) considerou que a escolha pelos objetos de conhecimento em Geografia foi assertiva. Isso ocorre devido ao fato de que os temas abordados foram relevantes, significativos e trouxeram elementos importantes para o desenvolvimento funcional e cidadão de todos os alunos. Além disso, os recursos tecnológicos foram importantes e manuseados com objetivos definidos, sendo que fizeram parte integrante como um dos itens para as diferentes apresentações de um objeto do conhecimento e para as/os estudantes demonstrarem a sua aprendizagem configurando, assim, um recurso elementar.

A autora relatou que no decorrer de 24 anos de atuação docente na Educação Básica, sempre teve a preocupação em como tornar real e eficaz a inclusão. Frente a isso, muitas vezes se viu preparando estratégias diferenciadas para determinado estudante com TEA, sem considerar que tal estratégia também poderia ser eficaz para as/os demais, algo que, inclusive, em algum momento da sua vida escolar pode apresentar dificuldades pontuais em um objeto do conhecimento. Ou mesmo que não apresentem dificuldades, tais estratégias diferenciadas podem reforçar e promover uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, Diório (2020) compreende que o currículo deve ser composto por estratégias diversificadas e ser flexível, acompanhado por ferramentas diferenciadas e acessíveis a todas/os. Portanto, deve-se considerar que, em uma sala de aula, há estudantes matriculados que apresentam deficiência, mas isso não é fator determinante para o aprendizado escolar, pois qualquer um/a em algum momento pode apresentar dificuldades de aprendizagem.

Como resultados da pesquisa, Diório (2020) verificou, nos relatos das professoras regentes das turmas participantes, que elas acharam relevante a apresentação de um tema de diferentes formas e, principalmente, a proximidade à realidade das/os estudantes. Também consideraram importante a avaliação de maneiras distintas das/os estudantes, em que tiveram oportunidade de se expressar conforme a maneira mais adequada para cada um. Aqueles com alguma dificuldade na escrita foram avaliados de forma oral e ainda tiveram oportunidade de realizar trabalhos ora individualmente, ora em duplas ou em grupos. As/os estudantes que não se sentiam bem expondo-se diante do grupo, participaram de outras formas e foram avaliados nas atividades que exigiam escrita ou outro tipo de produção. Já em relação aos estudantes com TEA, as professoras regentes das duas turmas do 4º ano acharam interessante realizarem as mesmas atividades de todo o grupo, ou seja, não foi necessário fazer adaptações específicas.

Outro resultado apontado por Diório (2020) foi a receptividade e o vínculo que se estabeleceu com as docentes e as/os estudantes. “É reconhecido que uma boa relação de afetividade produz um ambiente de ensino favorável e produtivo” (DIÓRIO, 2020, p. 75). Isso

foi comprovado pela elevação das médias das turmas, comparando as duas etapas anteriores e que, possivelmente, não terão alunos de recuperação final, fato a ser considerado, pois é comum que, principalmente no final do ano letivo, estudantes fiquem em recuperação na disciplina de Geografia.

Por sua vez, Aletya Dahana Rollwagen, em sua dissertação denominada “Educação inclusiva: a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente educacional” (2020), apresentou como objetivo

investigar, por meio do procedimento de pesquisa documental bibliográfica, a hipótese de que a matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino pode causar nova exclusão dessas pessoas, caso não lhes sejam oportunizadas as condições necessárias para sua permanência, inseridas no conceito de direito ao acesso, pressuposto para a existência de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo (ROLLWAGEN, 2020, p. 9-10).

Para tanto, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, por meio do método dedutivo e da pesquisa documental bibliográfica. A autora constatou em seu estudo que as pessoas com deficiência, por muito tempo, tiveram seu acesso a ambientes, bens e serviços essenciais negados, o que contribuiu para que a deficiência fosse associada à incapacidade. Entretanto, ao se adotar o modelo de educação inclusiva, o acesso à educação não é satisfeito pela simples matrícula, já que, nesse modelo, a escola deve se adaptar para ensinar a todas/os, sem discriminação. Nesse aspecto, o direito fundamental à educação deve ser compreendido de forma conjunta com a acessibilidade.

Ainda nessa pesquisa, foi demonstrado que a forma de promover a acessibilidade no ambiente educacional depende não apenas da natureza e do grau da deficiência, mas também das preferências e objetivos pessoais. Diante disso, o desenho universal para a aprendizagem foi apresentado como uma proposta a ser inserida na política pública de educação e na formação docente, a fim de possibilitar a flexibilidade e adaptabilidade das práticas pedagógicas perante a diversidade.

Na mesma perspectiva, Sabrina dos Santos Pires, em sua dissertação denominada “Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental” (2020), delimitou como objetivo

descrever a implementação de um programa educacional de intervenção a partir da proposta de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e com desenvolvimento neurotípico inseridos no Ensino Fundamental I (EFI), de um município da Região Metropolitana de Curitiba (PIRES, 2020, p. 21)

Os participantes da pesquisa foram sete estudantes de três turmas do Ensino Fundamental I e quatro docentes das respectivas turmas. O estudo produzido por Pires (2020) verificou uma expressiva gama de ações positivas nas turmas que tiveram a intervenção baseada nos Princípios do DUA.

Já sobre os comportamentos de todas/os as/os estudantes tem-se que dentre os ganhos ligados à implementação do DUA como currículo estão, por exemplo, maiores oportunidades de ações colaborativas entre o corpo docente e ações nas quais a/o estudante foi o centro do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida a esses resultados, os participantes das turmas que não foram expostas ao programa de intervenção, não apresentaram alteração quanto a estratégias utilizadas e nem melhora no desempenho.

Ao final, foi possível verificar que a proposição de um programa de intervenção em salas de aula regulares, a partir dos princípios do DUA, apresenta resultados expressivos e promissores que devem ser considerados, em relação à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, tanto das/os estudantes com desenvolvimento neurotípico quanto das/os estudantes que são identificados como PAEE.

Já Delma dos Santos Silva Pereira, em sua dissertação “O desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas” (2021), analisou a contribuição do DUA para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para alcançar o objetivo proposto, a autora optou pela pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação colaborativa, tendo como participantes 20 docentes em cargo efetivo de uma escola pública municipal de Feira de Santana – BA, sendo 4 docentes do Ensino Fundamental I, 11 do Ensino Fundamental II e 5 na educação de Jovens e Adultos. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram um questionário e entrevistas semiestruturadas e, por se tratar de Mestrado Profissional, também foram organizadas oficinas de formação continuada sobre o DUA aos docentes participantes da pesquisa. Para analisar os dados coletados, a autora embasou-se na análise de conteúdo de Bardin (2011).

Os resultados da pesquisa de Pereira (2021) revelaram que as práticas pedagógicas realizadas possibilitaram a inclusão de estudantes, com e sem deficiência, por utilizarem diversos recursos, estratégias e atividades em consideração à diversidade dos estudantes atendidos. Além disso, a formação continuada sobre os princípios orientadores do DUA, ocasionou resultados relevantes para o processo formativo das docentes participantes da pesquisa, permitindo momentos reflexivos com debates acerca da concepção, ainda muito presente, do estudante ideal, padronizado.

Tais reflexões voltaram-se para a desconstrução de estereótipos que excluem alguns estudantes do processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada sobre o DUA permitiu aos participantes exercitarem o olhar para os diferentes estilos e ritmos de estudantes presentes na sala de aula e, por conseguinte, favoreceu o planejamento de aulas ainda mais acessíveis e inclusivas. A formação possibilitou também ratificar a compreensão sobre a importância de se buscar múltiplas formas de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, além de diversificar as formas de apresentar o conteúdo, bem como oferecer formas variadas de expressão do conhecimento pelos estudantes.

Com a apropriação dos princípios do DUA como uma estratégia metodológica em resposta à diversidade de condições e características dos estudantes, os professores realizaram planejamentos considerando tais princípios, revelando que é possível construir um ambiente de aprendizagem que envolva todos os discentes. Assim, o exercício da elaboração de planejamentos orientados pelos princípios do DUA contribuiu para a percepção deles como elementos potencializadores da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Já a dissertação produzida por Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves, cujo título é “O desenho universal para a aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências” (2021), objetivou “discutir os processos de implementação dos pressupostos didáticos-pedagógicos embasados no DUA, no ensino de Ciências nas escolas municipais de Dom Pedrito-RS, com vistas da garantia do acesso, da permanência de todos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusivo-inovadora”.

Sendo assim, a pesquisa de Gonçalves (2021) se caracterizou como sendo de natureza qualitativa e quanto aos objetivos, como investigativa. Já em relação aos procedimentos, foi definida como uma pesquisa-intervenção do tipo interventiva. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, cadernos metacognitivos, como registros dos encontros de formação acadêmico-profissional em forma de tertúlias<sup>10</sup> baseadas na concepção dos círculos de cultura freireanos<sup>11</sup>, que envolvem a dialogicidade e a mediação. Os dados foram analisados com base

---

<sup>10</sup> Trata-se da criação coletiva de significados e conhecimentos com base no diálogo igualitário e na participação de todos os participantes.

A atividade, Tertúlia Dialógica, baseia-se nos 7 princípios da Aprendizagem Dialógica, e se desenvolve com produções clássicas da humanidade, sendo assim, é possível realizar diversas tertúlias dialógicas, como por exemplo: literária, de artes e musical.

As Tertúlias Dialógicas possibilitam que pessoas de idades, gêneros e culturas diferentes debatam temas diversos acerca dos clássicos universais e de conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo (fonte: <https://www.niase.ufscar.br/>).

<sup>11</sup> O Círculo de Cultura é uma forma de conscientização, a qual “[...] implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 2001, p. 26).

em Bardin, composta pelas etapas: pré-análise (“leitura flutuante”), exploração do material (unitarização e categorização”) e a análise dos resultados (“categoria a priori e categoria posteriori”).

Segundo o autor, a pesquisa desenvolvida contribuiu para o ensino inclusivo, por meio do trabalho colaborativo entre os docentes que lecionam a disciplina de Ciências, participantes da formação continuada, fundamentados no DUA, que convergiu na construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todas/os as/os estudantes com e sem deficiência, numa perspectiva inclusivo-inovadora.

Por fim, sob o enfoque da adaptação para estudantes surdos de jogos nas aulas de ciências naturais, Eliane Maria de Almeida Affonso produziu a sua dissertação, cujo título foi “A escuta do olhar: um guia para adaptação de jogos inclusivos para surdos na disciplina de ciências naturais” (2021). O objetivo do seu estudo consistiu em “construir um Guia para adaptação de jogos inclusivos para surdos na disciplina de Ciências Naturais que favoreça aos professores o enfrentamento construtivo na perspectiva da inclusão social destes estudantes” (AFFONSO, 2021, p. 27).

A metodologia de pesquisa se caracterizou como de abordagem qualitativa, com análise documental, para abordar o recorte efetuado, bem como a captação e tratamento dos dados. Para se chegar a isso, foram analisadas teses, dissertações, TCCs e artigos ancorados em bases de plataformas científicas on-line, publicados no período de 2008 a 2019, que versavam sobre o tema proposto. O recorte temporal escolhido se deu a partir de 07 de janeiro de 2008, data de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, a etapa final de seu estudo resultou na elaboração de um guia para Adaptação de Jogos Inclusivos para Surdos, na disciplina de Ciências Naturais. Como destacado pelo pesquisador:

nosso produto, o guia, foi pensado na intenção de facilitar o trabalho do professor por meio da ludicidade, tendo em vista a complexidade dos conteúdos incorporados as disciplinas de Ciências Naturais, promovendo meios para adaptação de jogos que já estão disponíveis em diversos meios digitais, no caso da nossa pesquisa, nas plataformas científicas online. Além da promoção do conteúdo, nosso produto é destinado a minimizar as barreiras encontradas em salas de aula com surdos incluídos, como o caso da barreira linguística, apontada em diversas pesquisas como a mais evidente, pois podemos inferir que a linguagem do jogo facilita essa relação, necessitando apenas de ajustes que contemplem a diversidade da turma, como preconiza o DUA [...] abrindo um leque de possibilidades de ampliação do conhecimento e inclusão social (AFFONSO, 2021, p. 30).

Affonso (2021) concluiu que o caminho para uma efetiva inclusão dos estudantes surdos na disciplina de Ciências Naturais depende de múltiplos fatores. Afinal, mesmo tendo os seus direitos assegurados nos documentos oficiais, as práticas educativas ainda carecem de reformulações intensas e, para acontecerem, não dependem somente da escola, dos docentes, dos intérpretes e da comunidade escolar, pois envolvem questões políticas e sociais. O caminho percorrido pela pesquisa sensibilizou os docentes, os intérpretes e a comunidade escolar como um todo, para repensarem as suas práticas cotidianas de promoção à inclusão, não somente a inclusão escolar, mas a inclusão social, tão difundida pelo DUA.

Na próxima seção, explanamos a respeito da adaptação curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem, abordando os conceitos e tipos de adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial, bem como o conceito, as diretrizes, princípios e práticas do desenho universal para a aprendizagem, identificando e discutindo os desafios das adaptações curriculares e do DUA, de acordo com o PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica.

### **3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Nesta seção, abordamos sobre a adaptação curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem. No contexto brasileiro, a adaptação curricular está presente em documentos oficiais desde a década de noventa. No entanto, na atualidade, muitas vezes, as adaptações curriculares não são feitas por falta de conhecimento da maioria das pessoas. Isso gera muitas dúvidas e inquietações de como fazer, o que fazer e para quem servem.

#### **3.1 ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência na educação básica é resultado de décadas de lutas e discussões e vem ocorrendo gradualmente. A legislação contribuiu muito para que as mudanças acontecessem em diferentes âmbitos sociais, sobretudo nas escolas. Para tanto, é fundamental que as escolas apresentem ações que promovam a aprendizagem e a participação de estudantes com deficiência em todas as atividades escolares. Dentre essas ações, está a prática da adaptação curricular sempre que necessário. É importante enfatizar que as adaptações curriculares estão previstas “somente nos casos em que a proposta geral não corresponda efetivamente às necessidades específicas do aluno. Somente em alguns casos teríamos elaboração de planos individuais” (MINETTO, 2008, p. 66).

Além disso, no contexto atual, pensar na educação inclusiva requer novas ações e práticas que contemplem os mais diversos ritmos e estilos de aprendizagem presentes nas escolas. Diante da diversidade de estudantes, as adaptações curriculares podem contribuir para a aprendizagem. Contudo, não podem ser entendidas como a única forma de apropriação de conhecimentos. A respeito disso, Aranha esclarece:

Não se colocam, portanto, como soluções remediativas para “males diagnosticados” nos alunos, nem justificam a cristalização do ato pedagógico igualmente produzido para todos na sala de aula. Do mesmo modo, não defendem a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar. Implica, sim, a convicção de que o aluno e a escola devem se aprimorar para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre esses dois atores (ARANHA, 2003, p. 22).

No cenário educacional brasileiro, podemos constatar que a obrigatoriedade e o direito à educação básica contribuíram para que as escolas recebessem um número cada vez maior de

estudantes com diferenças nas dimensões social, cultural, econômica, psicológica e biológica. Essa heterogeneidade, muitas vezes, é desconsiderada no processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, muitos fracassam. Diante desse contexto, o Estado propôs políticas públicas e ações afirmativas, adotando medidas para atender à diversidade existente, sendo que escolas precisam se adequar. “O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais” (ARANHA, 2003, p. 23). Ademais,

o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia a construção de sistemas de ensino inclusivos com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo (BRASIL, 2006, p. 9).

Dessa forma, não basta constar em documentos, leis, decretos e declarações, a garantia ao acesso à educação escolar a todas as crianças e adolescentes, é preciso construir práticas efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem com funcionalidade para a vida. Nessa perspectiva, é necessário pensarmos em transformar a escola em um espaço inclusivo, que busca atender a diversidade de estudantes em suas diferentes formas de aprender. Sob esse viés,

A decisão política pela construção da inclusão educacional deve ser tomada tanto pelas instâncias político-administrativas superiores, quanto por toda a comunidade educacional: pelos diferentes níveis da administração pública, pelos professores, pelos pais, pelos alunos, todos, enfim, que coletivamente constituem o processo educacional, que se efetiva ultimamente no cotidiano da sala de aula.

O processo de construção de um sistema educacional inclusivo tem se constituído como uma proposta de escola para todos, num contexto acolhedor e responsivo às necessidades educacionais dos alunos, e tem, por outro lado, sido assumido com consciência e grande interesse, pela maioria dos que tiveram a oportunidade de compreender seu significado, sua natureza, seus objetivos e seu valor social (ARANHA, 2000a, p. 11-12).

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação Especial – SEESP/ MEC produziu, no ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares e no ano de 2000 publicou distribuiu para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõe o Projeto Escola Viva<sup>12</sup>. Essa coletânea, elaborada por Maria Salete Fábio Aranha, contém seis

---

<sup>12</sup> Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. 1.

cartilhas que devem ser utilizadas nos programas de formação de professores e pesquisas educacionais, visando garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos educandos nas salas de aula do ensino regular.

Sempre atentos à nossa realidade educacional e com ela compromissados, reeditamos o material Escola Viva, com o objetivo de favorecer a reflexão crítica sobre o ensino na diversidade, e de apresentar um conjunto de informações importantes para reconhecer e responder às diferentes necessidades educacionais de nossos alunos (ARANHA, 2000a, p. 5).

Outro material organizado por Maria Salete Fábio Aranha, publicado no ano de 2003 e reeditado em 2006, foi disponibilizado pela Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial do MEC intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Esse material tem como objetivo subsidiar os professores de todo o Brasil em sua função de “viabilizar o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares” (BRASIL, 2003, p. 19) das/os estudantes matriculados nas escolas brasileiras, que possam apresentar necessidades educacionais especiais, oferecendo à comunidade escolar referências para a identificação dos que podem necessitar de adequações curriculares, bem como os tipos de adequações necessárias. Nesse material, observamos a utilização do termo adequação no lugar de adaptação.

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adequações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (ARANHA, 2003, p. 22).

Conforme está destacado na cartilha 1 da coletânea do Projeto Escola Viva, para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática é necessário garantir um sistema educacional acolhedor e inclusivo para todos. Para isso, os dirigentes e profissionais da Educação precisam estar informados e formados para a prática inclusiva do ensino na diversidade, competentes para responder ao conjunto de necessidades educacionais dos estudantes. É um processo desafiador e uma tarefa nacional, que precisa ser efetivada por todos.

---

Visão histórica. 2. Deficiência no contexto escolar. 3. Sensibilização e convivência. 4. Identificando as necessidades 5. Adaptações curriculares de grande porte. 6. Adaptações curriculares de pequeno porte.

“Para que isso aconteça, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade, na qual se encontra cada escola, sejam sensibilizados e busquem uma atuação conjunta” (ARANHA, 2000a, p. 6).

Apesar dos compromissos internacionais firmados pelo Brasil, é inegável que muitos ainda buscam informações e orientações para a realização da inclusão em diferentes espaços sociais e, especialmente nas escolas. Acerca disso, Pieczkowski expõe uma preocupação muito atual e frequente das/os docentes que ainda possuem inúmeros questionamentos, manifestando insegurança e medo de avançar em direção à transformação do sistema educacional inclusivo:

Compreendo que há um vácuo criado entre a inclusão e o papel da escola/universidade que tem gerado receios, medos, dúvidas por parte dos professores e, muitas vezes, resultando na opção por caminhos mais fáceis: aprovar, maquiar resultados, transferir para outros a dura tarefa de informar que numa sociedade competitiva, excludente, meritocrática, a inclusão, às vezes, soa como falácia (PIECZKOWSKI, 2014, p. 175).

Isso pode ser superado à medida que a escola se organiza para atender à diversidade, enfrentando os limites existentes e persistentes.

Conforme se evidencia, as mudanças são necessárias no contexto escolar, mas também nos diversos contextos sociais. Toda a sociedade precisa entender que o processo de inclusão é benéfico a qualquer pessoa. Por exemplo, na construção de um prédio pode existir rampas ou escadas, sendo que as rampas possibilitam acesso de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas. Outro exemplo está em sala de aula, quando as/os docentes utilizam diferentes estratégias para possibilitar a aprendizagem do/a estudante com deficiência está dando novas possibilidades a todas/os de aprender. Afinal, não se pode ensinar sem aprender. De acordo com Pieczkowski (2014, p. 94):

Muitas vezes, aprender é a condição para poder ensinar e nem sempre há tempo, durante os tempos escolares, para essa aprendizagem relativa às especificidades de estudantes com diferentes deficiências, sobre termos usuais na educação especial, sobre o uso de tecnologia assistiva, sobre as contradições da universidade, sobre o enfrentamento do próprio estranhamento diante de situações novas.

É no dia a dia, nas vivências e convivências que, gradualmente, vão se construindo conhecimentos e elaborando conceitos novos e significativos. A necessidade de conhecer a/o estudante e escutar a sua voz para entender suas reais necessidades é extremamente importante. Assim, ele mesmo poderá apontar caminhos para a sua aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, as adaptações curriculares não podem ser vistas como algo que deve ser realizado apenas para aqueles que apresentam deficiências e que os colocam à margem,

diferenciando conteúdos ou atividades do demais estudantes da turma. Pelo contrário, elas devem ser realizadas de forma a criar possibilidades de participação e envolvimento de todas/os no processo de ensino e de aprendizagem. “Adaptações Curriculares e de Acesso ao Currículo são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos” (ARANHA, 2000d, p. 16). Os PCNs apontam que as adaptações curriculares

devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando, preferencialmente no ambiente menos restritivo possível e pelo menor período de tempo. As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda (suporte), diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 1999, p. 34).

Mesmo quando, em alguns casos, as/os estudantes não conseguem alcançar os objetivos, conteúdos propostos no currículo regular e os níveis esperados de escolarização, decorrentes de características congênitas ou adquiridas que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e/ou sensorial, não podemos privá-los de aprendizagens. É preciso criar novas possibilidades, em vez de limitações, diante das dificuldades que são apresentadas. Isso ocorre na convivência com as outras pessoas, na troca de experiências, no estabelecimento de vínculos afetivos, na valorização das capacidades e reconhecimento dos avanços individuais, sem compará-los com os demais, mas com eles mesmos.

Em algumas dessas circunstâncias, constata-se que o aluno poderá ser beneficiado por conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, na busca de promover-lhe o domínio de conhecimento que lhe permita o exercício de sua cidadania, no nível máximo de suas possibilidades.

O Plano de Ensino para esse aluno deverá considerar isso tudo, além de assegurar que sua escolaridade se dê, no máximo das possibilidades, na escola comum, em classe regular, já que a própria convivência na diversidade tem favorecido o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social (ARANHA, 2000d, p. 17).

Aranha (2000) esclarece, ainda, que as necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todas/os as/os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível.

Ressaltamos que a diversidade em sala de aula exige diferentes estratégias para as diversas situações. Desse modo, para contemplar as demandas existentes nas escolas, são

necessárias que as adaptações aconteçam no espaço escolar, mas que sejam feitas nas diferentes esferas pública. Assim, são denominadas como Adaptações Curriculares de Grande Porte as ações que são de atribuição e competência das instâncias político-administrativas superiores, pois as modificações são de natureza política, administrativa, financeira e burocrática.

Já as estratégias que necessitam de modificações menores ou pequenos ajustes nas ações planejadas e que são de competência dos professores são denominadas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte:

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos<sup>1</sup>. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (ARANHA, 2000d, p. 8).

Na escola, as/os docentes, são os principais responsáveis na construção da aprendizagem das/os estudantes. A ação pedagógica implica na construção de conhecimentos. É na interação diária que a/o docente conhece as/os estudantes constrói vínculos importantes e avalia a sua prática pedagógica e como deverá intervir para que as/os estudantes se sintam incluídas/os no processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvam habilidades e competências necessárias para a autonomia e a participação ativa na sociedade.

Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais (ARANHA, 2000e, p. 9).

Logo, as adaptações curriculares devem ser realizadas sempre que o/a docente perceber a necessidade no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a garantia do acesso aos conhecimentos e à interação no ambiente escolar. Portanto, esses ajustes, adequações, flexibilizações ou adaptações podem ser implementadas em diversos momentos da atuação docente, nos objetivos, nos conteúdos propostos, nas metodologias utilizadas, no processo de avaliação, na temporalidade durante a execução das atividades, ajustes na organização do espaço, disposição do mobiliário e posição dos educandos na sala de aula,

promovendo o acesso ao currículo. Além disso, os professores devem identificar e solicitar à direção da escola os recursos que as/os estudantes necessitam. Por sua vez,

no que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral: criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula; os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar; favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários; adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação; favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (ARANHA, 2000d, p. 10-11).

De modo geral, muitas adaptações curriculares podem contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de todas/os as/os envolvidas/os. Isso ocorre considerando-se que as necessidades específicas podem ser transitórias ou permanentes e que devem ser respeitadas as subjetividades humanas. Nesse sentido, existem as adaptações específicas para atender as necessidades educacionais especiais das diferentes deficiências, mas que podem ser ajustadas de acordo com cada pessoa, dentro das suas características próprias.

Cumpramos ressaltar também que o termo “necessidades educacionais especiais” foi adotado na Declaração de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...] No contexto desta Estrutura o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994, p. 3).

Conforme esclarece Aranha (2003), o termo “necessidades educacionais especiais” surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos estudantes com altas habilidades/superdotação, com deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Com o intuito de deslocar o foco da/o estudante e direcioná-la/o para as respostas educacionais que eles necessitam, evitando ressaltar as suas limitações ou dificuldades individuais que interferem na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de

reconhecer que muitas pessoas, em diferentes idades e níveis de escolarização ou etapas da educação básica, que apresentem ou não deficiências ou altas habilidades/superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas adequadas de acordo com as especificidades.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de se pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial. Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de nossa dificuldade em lidar com ela? (ARANHA, 2003, p. 28).

Sob essa perspectiva, a atuação docente em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história de vida de cada estudante. Dessa forma, deve-se garantir condições de aprendizagem a todos, por meio de ações educativas que atendam às necessidades específicas. Por isso, as adaptações curriculares são necessárias para possibilitar o acesso aos conhecimentos e a garantia de direitos para o exercício da cidadania.

Para contemplar um dos objetivos específicos desta pesquisa, nas sub-subseções a seguir descreveremos as adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial.

### **3.1.1 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Visual**

As pessoas que apresentam deficiência visual aprendem por meio das outras vias sensoriais. É comum as pessoas que percebem o mundo através da visão terem a concepção errônea de que as pessoas cegas apresentam limitações no aprendizado e na comunicação. Isso não é verdade. Por isso, é necessário que as pessoas tenham essa clareza para lidar e compreender as pessoas cegas ou com baixa visão, como também é necessário orientar os demais estudantes para estabelecer a interação entre eles.

Conforme aponta Aranha (2000; 2003), as adaptações de pequeno porte para atender estudantes com deficiência visual são:

- Dispor o mobiliário, colocação de extintores de incêndio em posição mais alta, pisos sinalizados, corrimão nas escadas, etc.;
- Dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de aula;

- Oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno, no que se refere à orientação espacial e à mobilidade;
- Material didático e de avaliação em tipo ampliado para estudantes com baixa visão e em braille e relevo para os cegos;
- Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: pranchas, presilhas para evitar o deslizamento do papel na carteira, lupa, material didático de tipo ampliado, livro falado ou impresso em braille, computador com sintetizador de voz, reglete, punção e prancheta, soroban, materiais desportivos como bola de guizo, etc.

Assim as adaptações curriculares são realizadas de modo a atender as especificidades da/do estudante que apresenta a deficiência visual. Portanto, o processo de aprendizagem deve ocorrer levando em consideração as características, as competências e as habilidades de cada ser humano que tem muito a aprender e a ensinar.

### **3.1.2 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Auditiva**

Os seres humanos se constituem através da interação social e no meio em que estão inseridos constroem significados. Essa interação depende da comunicação que se estabelece entre as pessoas, principalmente pela linguagem oral. No caso das pessoas surdas, pelo fato de não disporem da via auditiva, o acesso ao conhecimento, a comunicação e a expressão de ideias depende da apropriação de um código linguístico visual, ou seja, a língua de sinais, no Brasil, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. “Considerando que toda aprendizagem é mediada pela linguagem, ela será muito melhor sucedida se a língua utilizada for compartilhada por todos os que se encontram no processo educacional” (ARANHA, 2000d, p. 15). Assim, a LIBRAS, como primeira língua para surdos e segunda língua para ouvintes, deveria ser aprendida por todas as pessoas. Também é importante “aprender a língua portuguesa torna-se importante para o aluno surdo no Brasil como veículo de acesso ao conhecimento sistematizado, embora essa não possa ser a única possibilidade a ele oferecida” (ARANHA, 2000d, p. 15).

De acordo com Aranha (2000) a/o estudante surda/o poderá ter dificuldade de compreensão dos textos quando apresentados de forma oral e escrita, o que aponta para a necessidade de se utilizar a língua de sinais e outros códigos visuais. Quando não são utilizados esses códigos, poderá privá-lo da participação e da construção de conhecimentos, ocasionando a exclusão, o isolamento, a agressividade, a indiferença e o erro, devido a um contexto que não possibilita o aprendizado significativo da língua oficial do seu país.

Diante das especificidades da deficiência auditiva que devem ser consideradas para a compreensão do processo de aprendizagem das/os estudantes que apresentam a perda parcial ou total da audição, Aranha (2000; 2003) aponta algumas providências que podem facilitar seu acesso ao currículo como um todo:

- Posicionar o estudante surdo na sala de aula de maneira que consiga ver os movimentos do rosto (orofaciais) da/o e de seus colegas;
- Ao invés de repassar apenas as informações verbalmente, deve-se utilizar também a escrita e outros materiais visuais para favorecer a compreensão;
- Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis: treinador de fala, tablado, softwares educativos e, após avaliação médica fazer uso da prótese para os casos de perda auditiva, etc.;
- Utilizar para a comunicação a linguagem gestual, leitura orofacial, língua de sinais;
- Apresentar referências importantes e relevantes sobre um texto (o contexto histórico, o enredo, os personagens, a localização geográfica, a biografia do autor, etc.) em língua de sinais, ou utilizando outros recursos como as imagens, antes de sua leitura;
- Promover a interpretação de textos por meio da linguagem plástica (desenho, pintura, murais, etc.) ou de linguagem cênica (dramatização e mímica).

As diversas aprendizagens dos seres humanos são mediadas por meio das diferentes linguagens, portanto, é fundamental que todos tenham acesso às línguas utilizadas por surdos e ouvintes, ou seja, tanto a língua portuguesa quanto a língua brasileira de sinais devem ser acessíveis a todos para que, de fato, todos se sintam incluídos na escola e nos demais espaços sociais. Portanto, o ambiente deve ser propício para a aprendizagem da/do estudante com deficiência auditiva ou surdez, ou seja, o espaço escolar deve ser bilíngue, com vistas a possibilitar a interação entre as pessoas do seu convívio social.

### **3.1.3 Adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual**

Assim como em qualquer deficiência, vale ressaltar que não há um quadro padronizado para as pessoas que apresentam a deficiência intelectual. Cada pessoa é única e possui subjetividades que devem ser respeitadas e avaliadas para potencializar as aprendizagens, capacidades e habilidades. Não devemos focar nas limitações impostas pela deficiência ou pior,

pela falta de conhecimento ou preconceitos que estão enraizados na cultura. Para conceituar a deficiência intelectual, Aranha expõe:

Geralmente constitui uma dificuldade de abstração, ou seja, uma dificuldade de operar no nível das ideias, do raciocínio, sem contar com a presença do estímulo concreto. Essa dificuldade pode se apresentar em vários níveis, desde as que se resolvem com algum suporte do professor ou de algum colega, até as que necessitam de intenso e constante suporte em diferentes instâncias da vida: pessoal, social, educacional, profissional, etc. (ARANHA, 2000d, p. 18).

Também podemos verificar que, dependendo das condições oferecidas no ambiente em que a pessoa está inserida, isso acaba ocasionando dificuldades na apropriação de conceitos importantes para a vida prática e o exercício da cidadania. No espaço escolar, precisamos avaliar as ações docentes para promover a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento da autonomia.

O processo de apropriação do conhecimento pelo aluno se fundamenta nos conhecimentos que ele já traz consigo, representados tanto pelos conceitos cotidianos adquiridos informalmente, como pelos que adquiriu em sua escolaridade anterior, quando ela ocorreu. Já quando entra na escola sem ter tido qualquer escolarização anterior traz consigo conceitos espontâneos, fragmentados, ligados à vida diária. Tais conceitos devem ser reorganizados e ampliados, com a introdução dos conhecimentos formais.

Assim, faz-se essencial que o professor adote, como primeiro passo de sua relação com esse aluno (bem como com qualquer outro), a prática de identificar os conhecimentos que ele já possui como ponto de partida do processo de ensinar, base para a ampliação e aquisição de novos conhecimentos, em qualquer unidade temática. (ARANHA, 2000d, p. 20).

Dentre as adaptações curriculares para estudantes com Deficiência intelectual, Aranha (2000; 2003) sugere:

- Posicionar a/o estudante e mais próximo da/o docente;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- Encorajar as interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social;
- Orientar o desenvolvimento de habilidades de autocuidado;
- Estimular a atenção da/o estudante para as atividades escolares;
- Incentivar a construção gradativa da autonomia, ensinando-o a pedir as informações de que necessita, a solicitar ajuda, enfim, a se comunicar com as demais pessoas de forma que estas sejam informadas de sua necessidade;
- Oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para toda/os as/os estudantes.

Vale ressaltar que as sugestões de adaptações curriculares pontuadas acima são importantes para todas/os as/os em processo de aprendizagem e desenvolvimento e devem ser incentivadas continuamente na escola, como também em casa e em outros ambientes sociais nos quais convivam.

O fato é que com estímulos e orientações adequados é possível melhorar as condições de vida e minimizar as dificuldades que qualquer ser humano possa ter em determinados momentos ou ocasiões de sua vida.

### **3.1.4 Adaptações curriculares para educandos com Deficiência Física**

A maioria das/os estudantes com deficiência física necessitam de adaptações no ambiente físico. Conforme sugere Aranha (2000; 2003) é importante:

- Posicionar a/o estudante na sala de aula de forma a facilitar-lhe o deslocamento, especialmente no caso dos que utilizam cadeiras de rodas, bengalas, andadores, etc.;
- Utilizar recursos ou equipamentos que favoreçam a realização das atividades propostas em sala de aula: pranchas para escrita, presilhas para fixar o papel na carteira, suporte para lápis (favorecendo a prensão), presilha de braço, uso do teclado colmeia;
- Utilizar os recursos de comunicação alternativa ou equipamentos disponíveis que favoreçam a comunicação daqueles que estiverem impedidos de falar: sistemas de símbolos (livro de signos, desenhos, elementos pictográficos, ideográficos e/ou outros, arbitrários, criados pelo próprio professor juntamente com a/o estudante, ou criado no ambiente familiar), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos, tecnologia de informática);
- Utilizar textos escritos complementados por material em outras linguagens e sistemas de comunicação.

A deficiência física é bem abrangente, necessitando de uma avaliação diagnóstica realizada por uma equipe de profissionais especializados para atender as necessidades de cada pessoa que apresenta uma determinada deficiência, nesse caso a deficiência física. Certamente com as orientações adequadas e um trabalho em parceria com a equipe escolar, a família e os profissionais saúde, algo fundamental para o desenvolvimento integral de cada pessoa, de acordo com suas potencialidades, necessidades e interesses.

### 3.1.5 Adaptações curriculares para estudantes com altas habilidades/superdotação

Fleith (2007) afirma que, apesar do crescente reconhecimento da importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de pessoas com altas habilidades/superdotação, ainda há pouco conhecimento a respeito das necessidades e características desse grupo. Além disso, concepções equivocadas devido à desinformação dificultam e impedem a implantação de práticas educacionais que atendam às necessidades dessas pessoas. A autora cita como exemplo a ideia predominante de que as pessoas que apresentam altas habilidades se desenvolvem sozinhas, sem precisarem da intervenção para estimular a sua aprendizagem. Entretanto, um currículo e estratégias educativas que não considerem as individualidades, quanto aos interesses, estilos de aprendizagem, capacidades e dificuldades, podem interferir de maneira negativa no desempenho de estudantes com elevado potencial.

Algumas sugestões de adaptações curriculares para estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação pontuadas por Aranha (2000; 2003) são:

- Explicitar e discutir sobre sentimentos de superioridade, de rejeição dos demais colegas e de isolamento, favorecendo a instalação de um clima mais favorável para a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações sociais estáveis;
- Estimular o envolvimento em atividades cooperativas;
- Estimular a persistência na tarefa;
- Oferecer materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens etc., e de elementos que despertam novas possibilidades;
- Estimular o desenvolvimento de pesquisas.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos que foram publicados em 2007, contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação: 1 Encorajando Potenciais; 2 Orientação a Professores; 3 Atividades de Estimulação de Alunos; 4 O Aluno e a Família. Esses quatro livros são encontrados na página eletrônica do MEC e podem ser baixados gratuitamente.

Conforme está descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, onde são

formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, orientação às famílias e formação continuada aos docentes.

Vale ressaltar que o estudante que apresenta altas habilidades ou superdotação, muitas vezes é interpretado como alguém que não apresenta necessidades específicas ou é visto com habilidades acima da média se comparado aos demais estudantes da turma. No entanto, essas pessoas também necessitam de apoio especializado.

### **3.1.6 Adaptações curriculares para estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento<sup>13</sup> ou Transtorno do Espectro Autista<sup>14</sup>**

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014, p. 53), que é uma referência mundial de critérios para a realização de diagnósticos de crianças com o transtorno de espectro autista,

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*.

Dentre as adaptações curriculares para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, Mello (2005) destaca os seguintes pontos:

<sup>13</sup> De acordo com a PNEEPEI, as/os estudantes com **transtornos globais do desenvolvimento** são aquelas/es que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

<sup>14</sup> A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No § 2º desta lei conta que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012) (Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais explica que houve a “fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (DSM-5, 2014, Prefácio).

- O professor deve verificar com frequência se a/o estudante está compreendendo o conteúdo da aula;
- É recomendável que este estudante se posicione o mais próximo possível da/o docente;
- Faça uso de agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação;
- Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos de tempo;
- Seja estimulado a trabalhar em grupo e aprenda a esperar a vez;
- Aprenda a pedir ajuda;
- Tenha apoio durante o recreio onde, poderá dedicar-se a algum assunto do seu interesse, mas sendo mediada a interação com os colegas para não ser alvo de brincadeiras.

Para concluir, no processo de escolarização de estudantes com autismo, os docentes, a família, enfim, toda a comunidade escolar deve utilizar metodologias e recursos planejados e estruturados de maneira a atender as necessidades específicas capazes de contribuir na aprendizagem escolar e desenvolvimento integral dessas pessoas.

### 3.2 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Nesta subseção, apresentamos o Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições dessa temática na perspectiva da educação inclusiva. É oportuno ressaltar inicialmente que, conforme exposto por Gabrilli<sup>15</sup> (2007), o desenho universal, [...] tem como objetivo definir projetos de produtos e ambientes que contemplem toda a diversidade humana: desde as crianças, adultos altos e baixos, anões, idosos, gestantes, obesos, pessoas com

---

<sup>15</sup> Mara Gabrilli, nascida em 28/09/1967, é publicitária, psicóloga e senadora. Foi secretária da Pessoa com Deficiência da Prefeitura de São Paulo, vereadora na Câmara Municipal de SP e Deputada Federal por dois mandatos consecutivos. Empreendedora social, fundou em 1997 o Instituto Mara Gabrilli, ONG que fomenta pesquisas científicas para cura de paralisias, apoia atletas de alto rendimento do paradesporto e atua no desenvolvimento social de pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade.

Em junho de 2018, em uma conquista inédita para o país, Mara foi eleita para um mandato de quatro anos no Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU do qual nunca houve um/a representante brasileiro/a.

Como Deputada Federal, por cinco anos consecutivos foi laureada pelo Prêmio Congresso em Foco, onde ficou entre os melhores parlamentares da Câmara dos Deputados na visão de 186 jornalistas de 45 veículos de comunicação que cobrem o Congresso Nacional. Em 2018, também pelo Prêmio Congresso em Foco, foi eleita a melhor deputada de São Paulo e a que mais trabalha para reduzir as desigualdades (Fonte: <https://maragabrilli.com.br/quem-sou-eu/>).

deficiência ou com mobilidade reduzida. Assim, o Desenho Universal é o caminho para uma sociedade mais humana e cidadã.

Do mesmo modo como o Desenho Universal foi desenvolvido para contemplar todas as pessoas de modo a efetivar a sua participação nos diferentes ambientes, o Desenho Universal para a Aprendizagem também foi pensado e estruturado de modo a atender a demanda escolar. Nesse sentido,

o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para as estratégias especializadas. Assim que o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 3).

O excerto de Zerbato e Mendes nos leva a refletir, questionar, problematizar as práticas pedagógicas costumeiras da rotina escolar, mas que não devem ser desconsideradas ou descartadas. Afinal, é nesse movimento de inquietação da prática escolar já conhecida que chegamos até aqui e nos desafiamos a ir para além de tudo aquilo que já conhecemos e experimentamos na prática escolar.

As inúmeras dificuldades que ainda sentimos e vivenciamos no cotidiano, confrontadas com as leituras de referenciais teóricos que acompanharam e construíram o embasamento deste estudo, possibilitaram que novos caminhos fossem trilhados. E, nessa trajetória de estudos, nos deparamos com outros estudos que pudessem ser relevantes para a mudança de concepções e apropriação de novos conceitos e elaboração de novos conhecimentos. Assim, nos deparamos com autores que trazem uma nova perspectiva para a educação escolar denominado como Desenho Universal para Aprendizagem. Conforme destacaram Zerbato e Mendes o “Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar, mas pouco explorada no contexto nacional”.

Em um estudo realizado por Pletsch e Souza enfatizou-se que o DUA é uma proposta que prioriza práticas educativas voltadas ao acesso de todas e todos ao currículo, de modo a respeitar as condições peculiares de cada estudante e valorizar os talentos de cada um/a:

O DUA 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. Essa perspectiva expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento. Suas orientações advêm de diversos estudos que englobam o planejamento, a avaliação, o ambiente e os recursos que auxiliam no desenvolvimento

de ações educacionais, sejam eles didáticos ou tecnológicos (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 20).

Como já pontuado anteriormente, a legislação assegura o acesso de todas/os a um sistema educacional, incluindo as/os estudantes público-alvo da educação especial, porém, ainda precisam ser eliminadas as barreiras que impedem a plena participação no processo educativo e nos diversos ambientes sociais. Dessa forma, é cada vez mais urgente proporcionar ambientes acessíveis e que atendam aos mais diversos públicos.

Nesse sentido, a escola tem o desafio de promover e assegurar a aprendizagem aos estudantes matriculados no ensino regular, garantido a sua participação plena, isto é, depende da acessibilidade nos diversos espaços públicos ou privados, incluindo as escolas. Conforme os dados estatísticos mostraram, o aumento no número de matrículas nas escolas de ensino comum trouxe novos desafios no sentido de atender as demandas das turmas que nunca foram homogêneas.

Em decorrência de uma política de inclusão escolar adotada a partir de 2003, observou-se o aumento crescente da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas regulares. O número de matrícula desses estudantes em classes comuns decuplicou nos últimos dezessete anos, passando de 110.536 em 2002, para 1.090.805 em 2019 (INEP, 2002, 2019). À medida que esses estudantes ingressaram nas classes comuns, novos desafios surgiram para os professores, no sentido de assegurar o ensino para todos em turmas cada vez mais heterogêneas (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 3).

Por outro lado, as autoras mencionaram que o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, inicialmente, foi pensado apenas nas adaptações e flexibilizações individualizadas, com ênfase no currículo da base comum. Isso não contemplava, e ainda não contempla, a aprendizagem de todos os estudantes que convivem no mesmo espaço. Ademais, os conteúdos curriculares não estão em consonância com a realidade do contexto da maioria dos estudantes que frequentam as classes escolares em diferentes lugares do país.

E ainda, na atual conjuntura, a educação nacional está pautada no documento publicado pelo MEC, denominado Base Nacional Comum Curricular, que deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o território nacional. Cabe aqui trazer algumas reflexões: isso é possível num país com tanta diversidade? Podemos nos pautar em um documento único e pronto? As aprendizagens essenciais podem ser pré-estabelecidas?

Como podemos verificar na própria BNCC em relação à sua definição:

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 7).

Assim, cabe-nos pensar que esse documento normativo e balizador pode contribuir para fazer valer os direitos de aprendizagem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, as aprendizagens acontecem na dinâmica dos diferentes espaços e tempos das escolas. Certamente, concordamos que a educação formal tem o compromisso com formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De tal forma, diante da diversidade que compõe a sala de aula, não se pode pensar em planejamento pedagógico para atender cada um de maneira diferente, mas sim propiciar diferentes metodologias e recursos que atendam a todos e todas em um trabalho colaborativo na produção de conhecimentos. Conforme esclarecem Zerbato e Mendes (2021, p. 3):

A princípio, a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial era realizada de maneira distinta do ensino planejado aos demais. A estratégia adotada foi tentar, via adaptações, acomodações ou flexibilizações, conciliar, na medida do possível, suas necessidades educacionais específicas com as demandas do currículo de base comum. Entretanto, essas tentativas foram praticamente ineficazes porque a ênfase ainda recaía num currículo baseado no déficit e na sua compensação. Enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares.

Nos estudos realizados por outros pesquisadores, observamos que ainda existem muitas dificuldades sentidas, tanto pelas/os docentes quanto pelas/os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, muitos estudantes necessitam de mais tempo para realizar as atividades, como também exige da/do docente um tempo maior para planejá-las.

Por outro lado, podemos ver os esforços por parte da maioria das/os docentes em usar metodologias, estratégias e recursos que têm despertado o interesse nas/nos estudantes ao serem mediados durante o processo de ensino e aprendizagem durante a realização das atividades propostas. Além disso, as/os colegas podem conhecer, interagir e auxiliar na aprendizagem das/dos colegas. Diante dos desafios e esforços, deve-se considerar também a construção

coletiva do PPP de cada escola, considerando as diferenças existentes nos mais variados contextos escolares, com o apoio de outros segmentos que fazem parte de cada realidade:

Com todos os ganhos pautados na legislação, o processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular ainda precisa ser revisto, a fim de atender às situações particulares de cada estudante. Para que isso seja possível, é necessário construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com o envolvimento de todos os segmentos ligados às instituições de ensino. Ele deve contemplar as diferenças nas escolas por meio de um currículo que possa dar conta das diferentes situações do contexto, tendo como bandeira maior o desenvolvimento e a socialização de todos os estudantes (DAGA; PIOVEZANA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 4).

Apesar de todos os esforços e os ganhos no processo de inclusão escolar, ainda existem muitos fatores que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento humano de maneira integral. Como apontaram Zerbato e Mendes (2021), “em países com indicadores de baixa qualidade de ensino básico, como é o caso do Brasil, seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia do ingresso de crianças numa escola que tem um dos piores desempenhos”. Afinal, mais do que isso, são necessárias políticas que melhorem o ensino para todas e todos, indistintamente, pois são visíveis as deficiências no processo de ensino da maioria das escolas brasileiras.

Dessa forma, a preocupação não está apenas em alguns ou algumas estudantes PAEE, mas sim na maioria daqueles que não aprendem nas salas de aula por diversos motivos que não estão condicionados ao próprio estudante que, muitas vezes, é culpabilizado ou se sente culpado e/ou incompetente por não aprender.

Na perspectiva da Educação Especial, que historicamente buscou responder ao processo de ensino para pequenos grupos e focado nas necessidades diferenciadas baseadas no déficit, o desafio tem sido desenvolver abordagens pedagógicas mais universais, que melhorem o ensino na classe comum para todos. Considerando-se que, ao final, se o professor não conseguir lidar com a variedade de estudantes em sala de aula, todas as boas intenções que encerram as políticas e práticas inclusivas serão inúteis (ZERBATO; MENDES, 2021, p. 3).

Com a Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, a Educação Especial passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior. Assim, a educação especial deixou de ser vista como uma modalidade a parte, que ocorria nas instituições específicas para atender apenas as pessoas com deficiências em diferentes fases da vida.

A respeito da trajetória percorrida para a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, Pletsch e Souza explanaram:

Nos últimos anos tem aumentado, paulatinamente, a chegada de estudantes com deficiência nas escolas e nas universidades em decorrência dos avanços legais propiciados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); pela incorporação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo com Equivalência de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com a devida promulgação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI); e, no casos da Educação Superior, nas universidades federais, principalmente pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (PLETSCH; SOUZA, 2021, p. 13).

Diante disso, visando atender as novas demandas das escolas de educação básica e do ensino superior entre os diversos documentos normativos e materiais de apoio publicados pelo MEC e as pesquisas realizadas nas universidades, temos o desafio de abordagens pedagógicas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Nesse movimento pela inclusão, consideramos relevante um estudo sobre o DUA.

### **3.2.1 Diretrizes, princípios e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem<sup>16</sup>**

Com o tempo compreendemos que a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e para que isso aconteça devemos eliminar as barreiras desnecessárias mantendo os desafios necessários. Por isso, os princípios do DUA, além de focar no acesso físico à sala de aula, concentram-se no acesso a todos os aspectos da aprendizagem. Esta é uma distinção importante entre o que significa DUA e o que se pode considerar uma simples orientação sobre o acesso do estudante à aprendizagem. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

É sob a ótica de que a aprendizagem não deve ter limites, mas sim possibilidades, que buscamos conhecer mais sobre o DUA. É certo que não é um estudo novo, contudo, sem dúvidas, precisa ser conhecido, por se tratar de uma abordagem que universaliza o processo de ensino e de aprendizagem, priorizando todas as pessoas.

O objetivo inicial do Desenho Universal visava apenas atender aos princípios arquitetônicos, como é ainda visto e entendido pela maioria das pessoas. No entanto, ele precisava ser pensado também na aprendizagem, como Sebastián-Heredero elucidou em um dos seus estudos:

---

<sup>16</sup> No original, Universal Design for Learning (UDL).

O termo vem do conceito de Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico e seus produtos, impulsionado pela primeira vez por Ronald L. Mace<sup>17</sup> da Universidade Estadual da Carolina do Norte em 1980. Esse movimento teve como objetivo criar entornos físicos e ferramentas que possam ser utilizados pelo maior número de pessoas possíveis. Um exemplo clássico do Desenho Universal são as rampas das calçadas: ainda que originalmente fossem planejadas para pessoas usuárias de cadeiras de rodas, agora são usadas por todos, desde pessoas com carrinhos de compra a pais empurrando carrinhos de crianças. Como nosso interesse se centrava na aprendizagem, e não na arquitetura e seus produtos, preocupamo-nos com questões nas ciências da educação, e não mais com a aplicação direta dos princípios arquitetônicos originais (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

De acordo com a explicação de Sebastián-Heredero (2021), as Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA iniciaram-se como um projeto do Centro Nacional de Acesso ao Currículo Geral (NCAC), um acordo de colaboração entre o Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas (CAST) e o Escritório de Programas de Educação Especial (OSEP) do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Essas Diretrizes foram compiladas pelo Dr. David H. Rose, Cofundador e Diretor Educacional do CAST, e Jenna Gravel, Mestre em Educação e Doutoranda na Universidade de Harvard. O CAST, fundado em 1984, é reconhecido internacionalmente pelo tratamento inovador para expandir as oportunidades educativas para todas as pessoas, baseados nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Além disso, o autor enfatizou os motivos que levaram à criação das Diretrizes para o DUA e isso só foi possível porque houve o trabalho colaborativo de pesquisadores e de profissionais de diferentes áreas.

Este trabalho foi realizado em colaboração com pesquisadores, neurocientistas e profissionais do âmbito da educação e da tecnologia de muito talento e dedicação. À medida que o campo do DUA vem crescendo, aumentam as demandas por parte dos interessados que solicitam ajuda para fazer a aplicação desses princípios e tornar suas práticas mais concretas e aplicáveis ao desenho/planejamento curricular. Foi por causa dessa demanda que decidimos criar as Diretrizes para o DUA. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

Ainda, como bem destacou o autor “nos ambientes de aprendizagem, como escolas ou universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade”.

---

<sup>17</sup> Ronald L. Mace foi o criador do The Center for Universal Design (CUD). O Centro para o Desenho Universal é uma referência nacional de assistência técnica e um centro de pesquisa que avalia, desenvolve e promove um desenho acessível e universal em lares, comércios, repartições públicas, ambientes ao ar livre e produtos. Sua missão é melhorar entornos e produtos por meio da inovação em desenho, pesquisa, educação e assistência para o desenho (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

Quando os currículos são produzidos para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Desse modo, os currículos fracassam quando não consideram aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Os argumentos apresentados pelo autor não deixam dúvidas sobre os benefícios e resultados que a proposta do DUA pode proporcionar aos estudantes, docentes e toda a comunidade escolar. Além disso, essas aprendizagens, certamente, transformam a realidade social dos envolvidos no processo:

A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes. (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736).

De acordo com Sebastián-Heredero (2020) e Pletsch e Souza (2021), baseados nos livros *Teaching Every Student in the Digital Age* (ROSE; MEYER, 2002); *The Universally Designed Classroom* (ROSE; MEYER; HITCHCOCK, 2005); e *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (ROSE; MEYER, 2006), existem três princípios fundamentais baseados em estudos neurocientíficos que orientam as Diretrizes do DUA:

Princípio I – Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o *o que* da Aprendizagem).

Cada estudante tem uma maneira própria de percepção e compreensão das informações, portanto, a apropriação dos conhecimentos acontece de maneiras distintas. Assim, não existe um meio ideal de representação dos conteúdos para todas/os. Por isso, devem ser oportunizadas múltiplas formas de apresentação dos conteúdos.

Princípio II – Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (o *como* da Aprendizagem).

Os estudantes expressam seus conhecimentos e modos de aprender de diferentes formas, uns têm habilidades na escrita, outros na oralidade, alguns no desenho, outros precisam de figuras para se comunicar, etc. Portanto, é fundamental proporcionar mais possibilidades de expressão e de comunicação das/os estudantes.

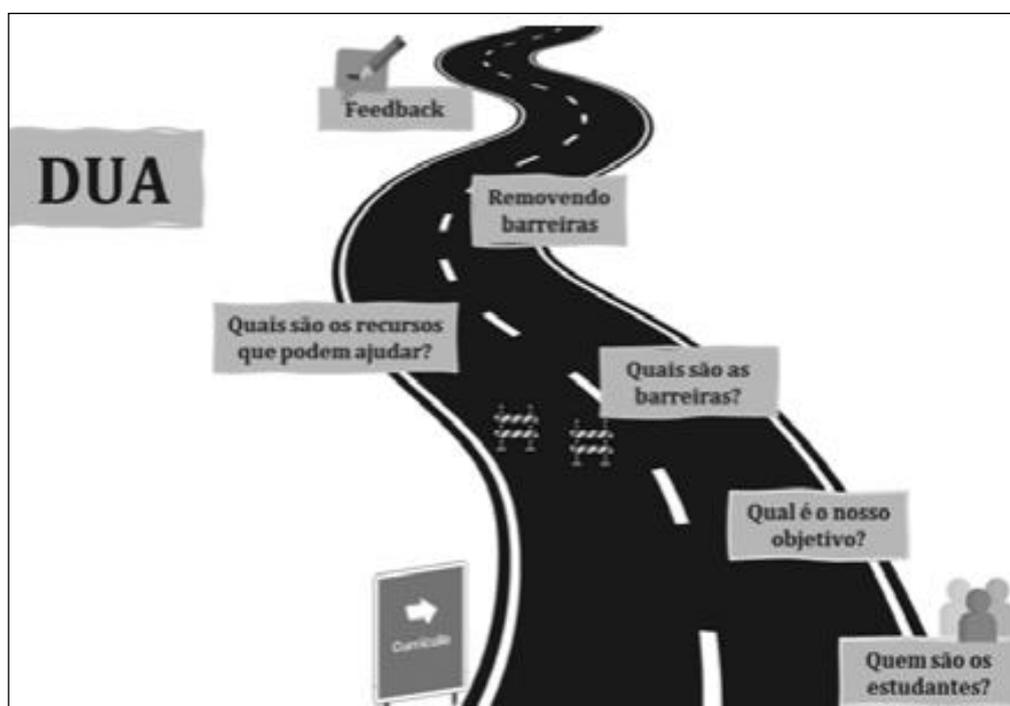
Princípio III – Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o *Porquê* da Aprendizagem).

As emoções e a afetividade são essenciais para a aprendizagem. Cada ser humano precisa se sentir motivado a aprender que está relacionada aos fatores neurológicos, culturais, interesses pessoais, conhecimentos prévios e subjetividades. Cada estudante reage de maneiras diferentes, uns com espontaneidade diante de novidades, outros precisam de rotina, uns preferem atividades em grupo, enquanto outros preferem desenvolver atividades individualmente. Por isso, deve-se considerar os diferentes modos de envolvimento, engajamento e implicação nos múltiplos processos de aprendizagem.

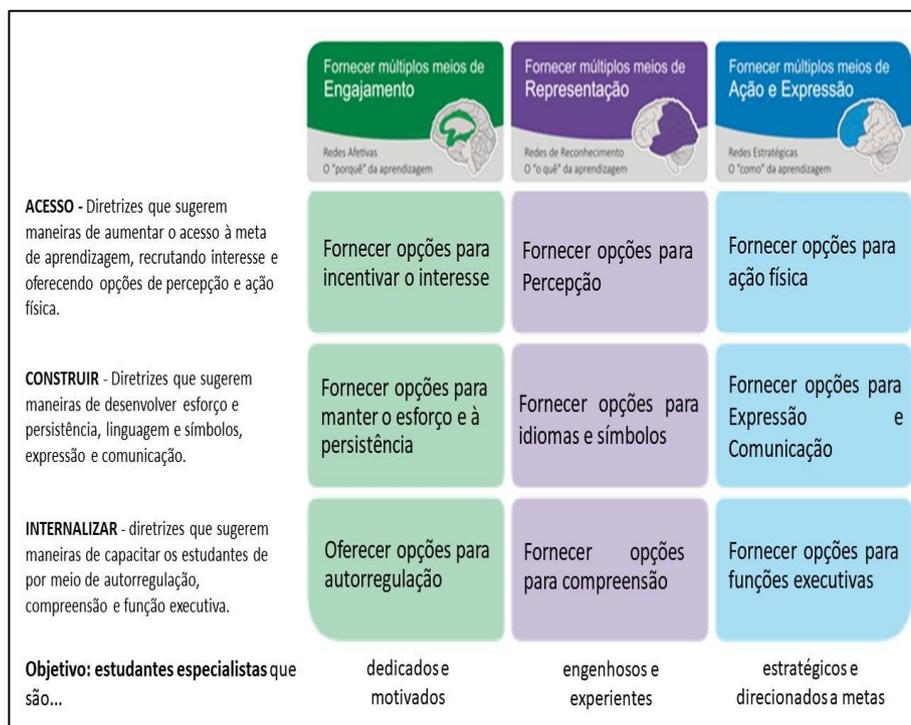
Segundo Pletsch e Souza (2021), o DUA observa tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos de cada pessoa. Além disso, parte do pressuposto de que a apropriação de conhecimentos acontece das mais diversificadas maneiras. Portanto, o reconhecimento da pluralidade humana possibilita o planejamento e o uso de estratégias e de recursos para o ensino do mesmo conteúdo de variadas formas. Por exemplo, um assunto ou conceito pode ser apresentado de modo interativo, utilizando recursos como imagem, áudio, vídeo ou animação. É importante que os conteúdos tenham sentido e utilidade prática para os estudantes.

As Figuras 1 e 2 sistematizam os aspectos que devem ser considerados quando planejamos uma aula na perspectiva do DUA:

**Figura 1** – Roteiro de questões para elaboração das aulas na perspectiva do DUA



Fonte: Souza, Pletsch e Souza (2020) com base em Meyer, Rose e Godon (2014).

**Figura 2** – Diretrizes, princípios e práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem

Fonte: <https://www.cast.org/>

Por sua vez, no Quadro 4 são apresentadas sugestões de estratégias e possibilidades que podem ser utilizadas durante as aulas para incentivar a interação e a participação de todas e todos as/os estudantes:

**Quadro 3** – Estratégias e possibilidades a partir do DUA

Produção da informação em diferentes mídias: informações disponibilizadas em braile, áudio descrição, vídeos e outros recursos para pessoas com deficiências motoras.
Recursos de manipulação de forma e conteúdos digitais: permite alteração do tamanho do texto e das imagens, cor usada para informar ou enfatizar, a velocidade ou tempo dos vídeos, animações, sons, simuladores e a disposição dos elementos visuais.
Recursos de ampliação de repertório: animações, vídeos, documentários, box com opinião de especialistas, box com dicas de filmes e livros para ler, tabelas, mapas conceituais e outros recursos que sirvam para ampliar o conhecimento sobre os temas apresentados em aula.
Recursos de compreensão de texto: antecipar vocabulários, destacar expressões complexas e demonstrar sua origem semântica sempre que possível.
Produção da informação em diferentes mídias: informações disponibilizadas em braile, áudio descrição, vídeos e outros recursos para pessoas com deficiências sensoriais.
Recursos de manipulação de forma e conteúdos digitais: permite alteração do tamanho do texto e das imagens, cor usada para informar e enfatizar, a velocidade ou tempo dos vídeos, animações, sons, simuladores e a disposição dos elementos visuais.
Recursos de ampliação de repertório: animações, vídeos, documentários, box com opinião de especialistas, box com dicas de filmes e livros para ler, tabelas, mapas conceituais e outros recursos que sirvam para ampliar o conhecimento sobre os temas apresentados em aula.
Recursos de compreensão de texto: antecipar vocabulários, destacar expressões complexas e demonstrar sua origem semântica sempre que possível.

Fonte: Movimento Down (2015), citado por Pletsch e Souza (2021).

Concordamos com Sebastián-Heredero (2020) quando enfatizou que o objetivo da educação é preparar as pessoas para a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, os conteúdos escolares devem ser valorizados, mas muito além disso, devem ser relacionados à realidade social e de vida prática. Assim, as experiências, os conhecimentos e habilidades que cada um/a aprende em outros espaços sociais, também devem ser considerados e valorizados na escola. Por conseguinte, o objetivo da educação é muito mais complexo e amplo, no sentido de desenvolver a autonomia e a capacidade de domínio da própria aprendizagem e de estar preparada/o ou em constante preparação, sendo flexível e sabendo lidar com as adversidades e acontecimentos no decorrer da vida.

O objetivo da educação no século XXI não consiste simplesmente no domínio dos conteúdos do conhecimento e no uso de novas tecnologias, mas abarca, também, o domínio do próprio processo de aprendizagem. A educação deveria ajudar a passar de aprendiz em desenvolvimento a avançado: pessoas que querem aprender, que sabem como fazê-lo estrategicamente e que, desde um estilo próprio altamente flexível e personalizado, estão bem preparadas para a aprendizagem ao longo da vida (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

Isso consiste na compreensão de que o conhecimento não está pronto, ao contrário, ele é produzido e compartilhado a todo o momento e depende das circunstâncias, como também das necessidades, interesses e experiências diárias, planejadas ou não, mas que certamente se modifica e é modificada/o por todas/os e cada um/a, com estilos diferentes de aprendizagem, que enriquecem os espaços sociais e educativos. Dessa forma, os princípios do DUA contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem, enfim, para a formação plena de todo o ser humano.

Certamente, todo esse processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência no Brasil vem ocorrendo de forma gradativa e ainda com muito a ser feito para a sua implementação e efetividade na prática. Isso só foi possível a partir de ações envolvendo países do mundo e de aprovação de políticas públicas e de legislações que foram produzidas para regulamentar e oficializar o direito e o acesso aos bens e serviços públicos e o exercício da cidadania. Dentre esses documentos, destacamos a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Para tanto, na próxima seção apresentamos a análise desses dois documentos.

#### **4 DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR À UNIVERSALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Nesta seção, realizamos uma análise das políticas públicas sobre as adaptações curriculares e o DUA de acordo com a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) adotadas no sistema educacional brasileiro, tanto escolas de educação básica quanto em outros serviços públicos que devem ser oferecidos de modo a atender as pessoas com deficiência.

Ressaltamos que, anteriormente aos documentos orientadores para o processo de inclusão das pessoas com deficiência implantados no Brasil, outros documentos foram produzidos em diferentes lugares do mundo, os quais serviram de referência e fundamentaram a elaboração e implementação de leis que regulamentam os direitos das pessoas com deficiência. Um dos primeiros documentos publicados que merece destaque foi o Relatório de Warnock<sup>18</sup>, no qual foram escritas 220 recomendações referentes ao atendimento das pessoas com deficiência, dentre elas:

- A educação de crianças com deficiência ou dificuldades significativas deve começar o mais cedo possível, sem limite mínimo de idade;
- Deve ser dada atenção ao desenvolvimento curricular para crianças com dificuldades moderadas de aprendizagem e mais pesquisas devem ser realizadas sobre as causas de tais dificuldades;
- Todos os cursos de formação inicial de professores devem incluir um elemento de educação especial;
- Cada autoridade educacional local deve ter um centro de pesquisa, desenvolvimento e treinamento em serviço em educação especial, ao qual os professores possam recorrer para obter ajuda em seu desenvolvimento profissional (WARNOCK, 1978).

---

<sup>18</sup> Mary Warnock (1924-2019) presidiu os comitês que produziram dois relatórios principais - sobre Necessidades Educacionais Especiais (1978) e sobre Fertilização Humana e Embriologia (1984). Como membro da autoridade educacional de Oxfordshire, ela encorajou o desenvolvimento do ensino de música no condado. Ela foi diretora da Oxford High School, pesquisadora da Lady Margaret Hall, professora do Girton College Cambridge e membro da Independent Broadcasting Authority. Ela presidiu um grupo de trabalho do Conselho de Artes (sobre a gestão e financiamento da Royal Opera House) e o Comitê de Experimentação Animal do Home Office (que considerou questões filosóficas sobre a relação dos humanos com outras espécies). Ela atuou na Comissão Real de Poluição Ambiental, no Painel Consultivo de Espoliação (criado para considerar reivindicações de propriedade de objetos culturais apreendidos pelos nazistas) e em um Comitê Seletor de Ética Médica da Câmara dos Lordes. Como membro ativo dos Lordes, ela contribuiu para debates sobre, entre outras coisas, eutanásia. Escreveu inúmeros artigos e mais de vinte livros e participou com frequência em programas de rádio e televisão. Também ela teve cinco filhos com o marido Geoffrey, que foi diretor do Hertford College e depois vice-chanceler da Universidade de Oxford.

Dois anos depois, as recomendações radicais do comitê Warnock formaram a base da Lei de Educação de 1981 da Inglaterra, que deu aos pais novos direitos em relação às necessidades especiais, instou a inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares e introduziu o sistema de 'declaração' das crianças para dar-lhes direito a apoio educacional especial.

(Fonte: <http://www.educationengland.org.uk/articles/2021-graham.html>)

Como podemos observar, no Relatório de Warnock, elaborado há mais de quatro décadas, já se pensava em educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Abaixo apresentamos um quadro comparativo entre a PNEEPEI (2008) e LBI (2015).

**Quadro 4 – Análise comparativa entre a PNEEPEI (2008) e LBI (2015).**

<b>ESTRUTURA E ASPECTOS APRESENTADOS</b>	
<b>PNEEPEI (2008)</b>	<b>LBI (2015)</b>
<p>Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.</p> <p>O MEC/SEESP apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.</p> <p>Documento orientador, não é lei, composto por 19 páginas.</p> <p>A PNEEPEI foi estruturada em apresentação, marcos históricos e normativos, diagnóstico da educação especial, objetivo, estudantes atendidos pela educação especial e diretrizes.</p>	<p>Em 06 de julho de 2015, a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, sancionou a Lei n.º 13.146, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.</p> <p>O documento foi publicado no Diário Oficial da União em 07 de julho de 2015 e passou a vigorar após decorridos 180 dias de sua publicação oficial. Essa lei foi elaborada com base na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.</p> <p>Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, composta por 40 páginas.</p> <p>Abrange o direito à igualdade e não discriminação; ao atendimento prioritário; à vida, à habilitação e à reabilitação profissional; à saúde; educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência social;</p> <p>à cultura, esporte, turismo e lazer; ao transporte e à mobilidade; à acessibilidade; ao acesso à informação e à comunicação; à tecnologia assistiva; à participação na vida pública e política; à ciência e à tecnologia; acesso à justiça; ao reconhecimento igual perante a Lei.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	
<b>PNEEPEI (2008)</b>	<b>LBI (2015)</b>
<p>Assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, TGD e AH/S, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.</p>	<p>Assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.</p>
<b>CONCEITO DE DEFICIÊNCIA</b>	
<b>PNEEPEI (2008)</b>	<b>LBI (2015)</b>
<p>Consideram-se <b>alunos</b> com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, <b>que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.</b></p>	<p>Art. 2º Considera-se <b>pessoa</b> com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, <b>em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.</b></p>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	
<b>PNEEPEI (2008)</b>	<b>LBI (2015)</b>
<p>O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança na ideia de equidade.</p>	<p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).</p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Para tanto, nas subseções subsequentes analisamos dois documentos oficiais brasileiros a saber: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, considerada um importante documento orientador da educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no Brasil, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que assegura os direitos da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

#### 4.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PNEEPEI (2008)

O MEC/SEESP apresentou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 5). Esse documento foi elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Contou com a colaboração de estudiosos e profissionais atuantes na Educação Especial como Antônio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Baptista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Egler Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller Quadros e Soraia Napoleão Freitas.

A consolidação desse documento foi resultado de movimentos, de modo a assegurar sistemas educacionais inclusivos. Sobre essa questão, Ribas *et al.* discorrem que:

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que foi lançada e sancionada em 2008, é resultante de um processo histórico marcado por lutas e reivindicações com intuito de assegurar sistemas educacionais inclusivos, tornando-se um documento orientador, que têm validado a perspectiva inclusiva (RIBAS; PIRES; SILVA, 2020, p. 2).

Vale destacar que a PNEEPEI é uma política educacional que, por si só, não se constituiu em forma de lei. A respeito disso, Bezerra esclareceu:

A PNEE-PEI veio à luz em 2008, sendo posteriormente normatizada em decretos e resoluções específicas (BRASIL, 2008, 2009, 2011)<sup>19</sup>, haja vista que, como uma

---

<sup>19</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

política educacional, por si só, não se constituiu em lei, mas em guia de ação, em uma proposição ideológica resultante do embate entre dissensos e consensos, consubstanciada em um acordo, sempre suscetível a novas interpretações, traduções e significações conforme os agentes e as circunstâncias da prática. Daí a necessidade de normatizar pela legislação e fazer valer a vontade vencedora, inclusive com a publicação de diversas notas técnicas pelo Ministério da Educação (MEC) na década considerada (BRASIL, 2016), além de publicações de fascículos institucionais do MEC com orientações para as escolas se tornarem inclusivas e da realização de programas de formação docente. Nesse processo de normatização, a emergência da política significou, de início, um silenciamento tácito de alguns documentos legais, bem como a reinterpretção de outros, para que novos textos e pactos, mais adequados às últimas correlações de forças, pudessem ser produzidos e validados ao sabor do momento (BEZERRA, 2021, p. 4).

Assim, podemos analisar que a PNEEPEI é um guia de ação, porém foi interpretada de diversas maneiras, dadas circunstâncias da prática e os agentes – gestores, docentes, famílias – envolvidos no processo de inclusão escolar. Apesar de ser um documento sucinto, composto por dezenove páginas, a PNEEPEI foi estruturada em apresentação, marcos históricos e normativos, diagnóstico da educação especial, objetivo, estudantes atendidos pela educação especial e diretrizes.

No primeiro parágrafo da apresentação desse documento, foi explanado que a inclusão é um movimento mundial fundamentado na concepção de direitos humanos de todos estarem participando e aprendendo juntos.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Sob essa perspectiva, ainda na apresentação, é pontuado que a organização cultural e estrutural das escolas passou a ser repensada, requerendo mudanças para o atendimento das especificidades das/os estudantes.

Os organizadores desse documento abordaram os marcos históricos e normativos do ano de 1854 até o ano de 2007. No decorrer desse tempo, foram sendo evidenciados os modelos

---

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 1º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: <http://www.cesarcallegeri.com.br/v1/edesp.pdf>

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8).

segregacionista e integracionista no sistema educacional, ou seja, as/os estudantes com deficiências que não conseguissem se adequar aos padrões da escola regular eram encaminhadas para as escolas especiais. Conforme consta na PNEEPEI:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

Nesse contexto histórico, a educação escolar se caracterizou, por muitos anos, como privilégio de um grupo, sendo a exclusão validada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. No entanto, no processo de democratização, os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuaram excluindo pessoas e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Os fatores que impulsionaram o rompimento com esse processo histórico de exclusão de muitos e privilégio de poucos foram apontados por Neves (2019, p. 7):

A PNEEPEI aporta um contexto histórico de amplos movimentos internacionais iniciados nas décadas anteriores que firmam o paradigma inclusivo para os sistemas educativos. As justificativas para sua elaboração são tecidas destacando-se dois pontos: internacionalização do movimento pela Educação Inclusiva e a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem, para que possam ser capazes de atender às diferenças dos estudantes. Desse modo, inspirada no princípio constitucional do direito de todos à educação, a PNEEPEI afirma-se alinhada à defesa pelo acesso e permanência de todos os alunos nas escolas, o que se apresenta em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo (2006).

Logo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), divulgada em 2008 pelo governo federal brasileiro, é um marco histórico no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. No entanto, o processo de implementação dessa política não foi algo aceito facilmente, concretizado e efetivado nas escolas brasileiras, devido a vários motivos, conforme Bezerra explanou:

[...] vivenciando, como um de seus agentes, os (e)feitos do discurso hegemônico do momento, as contradições desse mesmo discurso e as tensões que se acumulavam, dia a dia, em torno dessa política, a partir das críticas que chegavam dos demais agentes imbricados no campo: professores e gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência, instituições especializadas, pesquisadores da área, dentre outros. Estava posto, assim, o desafio de compreender e construir o próprio sentido de uma educação especial inclusiva, capaz de conciliar igualdade e equidade, o que gerou dissensos e consensos apressados. Nesse contexto, a própria Educação Especial esteve, de início, subsumida à alardeada novidade da Educação Inclusiva, ainda que uma e outra

fossem, conceitualmente, distintas, porém inter-relacionadas, com a última redefinindo o modo de ser da primeira. Nessa década em foco, chegou-se a difundir, contudo – durante algum tempo e em função de compreensões equivocadas – a ideia de que não se poderia mais falar em Educação Especial, mas somente em Educação Inclusiva, como se esta tivesse “chegado” para substituir aquela, o que certamente criou alguma confusão entre os termos e o apagamento discursivo das especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) (BEZERRA, 2021, p. 2).

O próprio ator alertou para o que denominou de “Sintoma das reformas educacionais mundialmente deflagradas a partir da década de 1990” que apenas “capturou as diferenças”, ou seja, todas/os aquelas/es sujeitos com deficiência foram matriculados nas escolas de ensino regular e tiveram que seguir um “roteiro pré-estabelecido”. Com isso, ao invés da segregação em instituições conhecidas como escolas especiais, os estudantes com deficiência passaram a frequentar as escolas de ensino comum ou regular. No entanto, as especificidades e diferentes níveis de aprendizagem não foram considerados. Conforme exposto por Bezerra:

Uma nova correlação de forças foi se impondo, pela qual a escola comum, supostamente convertida em espaço inclusivo, se destacou, de modo imperativo, como o lugar de todos os estudantes, com e sem deficiência, com e sem necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento humano. Todas as outras alternativas e serviços estariam, pois, condenados ao desaparecimento e à execração, impondo-se uma interpretação judiciosa que invalidava, a priori, quaisquer outras possibilidades de escolarização desse público. Sintoma das reformas educacionais mundialmente deflagradas a partir da década de 1990, essa lógica radical de tomar a escola comum como novo espaço de (con)formação e captura da diferença inverteu o foco da segregação dos sujeitos para uma incorporação física, no tempo e no espaço, de toda e qualquer alteridade. Dessa forma, tornou mais ágil e eficaz os modos de domínio, posse e subjugação dessa mesma diferença, sob o que se desenhou, com o advento do século XXI, uma inclusão que aprisiona o outro e cerceia seu vir-a-ser, ao fazê-lo seguir um roteiro pré-estabelecido e despersonalizante (BEZERRA, 2021, p. 2-3).

Por outro lado, a educação especial se configurou, a partir da PNEEPEI, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do sistema educacional brasileiro desde a educação infantil até o ensino superior, de modo a garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência – física, sensorial, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É importante destacar, ainda, que a PNEEPEI (2008) esclarece:

As definições do público-alvo da educação especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Diante disso, o diagnóstico ou laudo médico não pode servir apenas para rotular, categorizar ou limitar a aprendizagem. Pelo contrário, a avaliação, por uma equipe de multiprofissionais, e a rede de apoio entre os profissionais da educação, saúde, assistência social e outros pode e deve ampliar as possibilidades de desenvolvimento de cada pessoa. Desse modo, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Nesse sentido,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Como uma política educacional, verificamos em seu objetivo o compromisso de todas/os as/os agentes como formação das/os docentes e demais profissionais da escola, participação efetiva da família e da comunidade, oferta do AEE nas escolas, acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação, assim como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Da mesma forma,

todo esse ganho em relação à ideia de adequações curriculares e também de trabalho colaborativo na classe comum, dada sua heterogeneidade, foi perdido e repellido com a PNEE-PEI. Por meio dela, desenhou-se um influxo que homogeneizou o PAEE em categorias estanques, impedindo de se reconhecer a diferença na diferença, isto é, que nem todos os estudantes PAEE se beneficiavam do AEE restrito ao contra-turno, sem apoios na classe comum, com a manutenção dos mesmos arranjos escolares e curriculares de sempre. E mais ainda: o PAEE foi essencializado em grupos previamente descritos – deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento –, o que resultou no entendimento – aligeirado – de que para cada grupo de PAEE bastaria lançar mão de um recurso determinado e específico, sem considerar as múltiplas diferenças existentes dentro de cada grupo, entre os próprios grupos e as constantes interfaces produzidas entre eles e todo o contexto circundante. Logo, ao ser proclamada, a diferença foi também cristalizada em uma forma, sem permissão para ser diferente do molde que lhe fora atribuído! Eis o paradoxo em que caiu a inclusão escolar! (BEZERRA, 2021, p. 9-10)

E ainda, no último parágrafo da PNEEPEI, foi enfatizada a importância da formação que deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, bem como o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade

arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Ainda, as Diretrizes da PNEEPEI (2008) estabelecem que a educação Especial disponibiliza os serviços e recursos próprios ao atendimento e orientação as/aos estudantes e seus docentes quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. E, por intermédio do AEE, “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16). Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação das/os estudantes com o propósito de desenvolver a autonomia e independência dentro e fora da escola. Para tanto, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, recursos ópticos e não ópticos, dentre outros. No decorrer de todo processo de escolarização dos estudantes com deficiência, esse atendimento deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino comum.

Destacamos também que as Diretrizes da PNEEPEI enfatizam a importância da transversalidade da educação especial no ensino superior com ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ademais, como o principal requisito para atuar na educação em todas as modalidades, etapas e níveis, a/o docente deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Para tanto, a formação oferecida pelas instituições de Ensino Superior possibilita a atuação docente no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aula do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Portanto, a formação inicial e continuada deve contemplar conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de

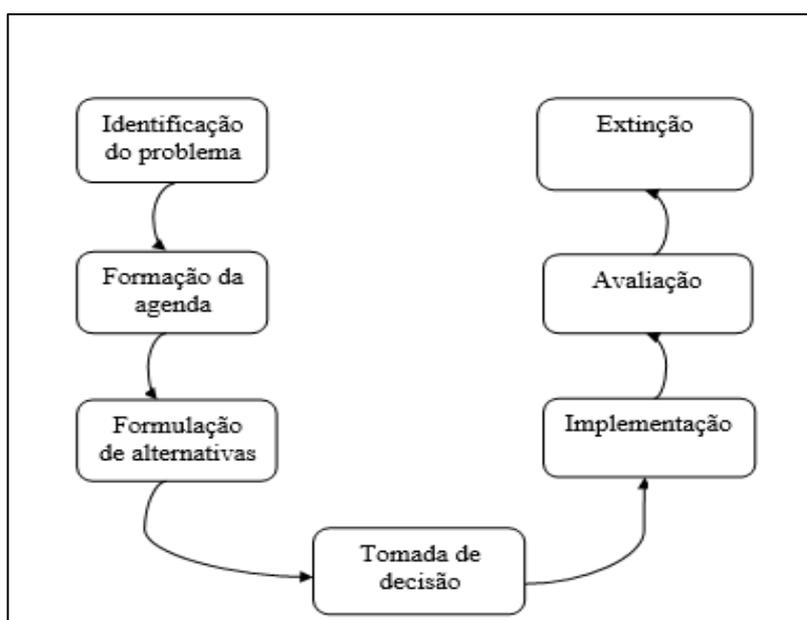
ações de assistência social, trabalho e justiça. Nesse sentido, a formação docente qualifica a formação de estudantes em todas as etapas da escolarização e, conseqüentemente, as/os estudantes estarão melhor preparadas/os para se qualificarem profissionalmente e atingirem os níveis mais elevados da formação acadêmica, em todas as áreas do seu desenvolvimento humano.

#### 4.1.1 Análise e discussão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Para a análise da PNEEPEI, nos fundamentaremos no modelo *policy cycle*, adaptado por Secchi (2010). Conforme explanado por Secchi (2010), o processo de elaboração de políticas públicas (policy-making process) é também conhecido como ciclo de políticas públicas (policy cycle), que consiste em um esquema de visualização e interpretação capaz de organizar a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.

Ademais, Secchi pontuou que apesar de várias versões já desenvolvidas para a visualização do ciclo de políticas públicas, ele restringiu o modelo às sete fases principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção, conforme é demonstrado na figura 2 a seguir:

**Figura 3** – Ciclo Clássico de Políticas Públicas



Fonte: Secchi (2010).

Assim, partindo do exposto acima, iniciamos pela “identificação do problema”, sobre o qual a PNEEPEI aponta:

ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção, de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse excerto revela a identificação do problema, sendo que apesar da universalização do ensino, não foi solucionado o problema da exclusão escolar. Afinal, o sistema educacional ainda continua com currículos preestabelecidos e homogeneizadores que não consideram as diferenças existentes na sala de aula. Como podemos verificar nos “marcos históricos e normativos” desse mesmo documento:

a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008, p. 6).

Com o problema identificado, segue-se para a segunda etapa, que é a formação de uma agenda para solucioná-lo. “A agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes” (SECCHI, 2010, p.36).

Sob essa ótica, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial insere a Educação Inclusiva na agenda do governo, entendendo que ela é responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, cabendo, portanto, à União a função redistributiva e supletiva de garantir a igualdade de oportunidades educacionais e qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes federados, conforme preconiza o artigo 211 da Constituição Federal.

Já com o problema inserido na agenda do governo, a fase seguinte do ciclo é a formulação de alternativa. Secchi (2010) destaca que a formulação de alternativa para solucionar um problema público decorre da elaboração de objetivos e de estratégias. Nessa perspectiva, conforme destacado na PNEEPEI (2008),

a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24) (BRASIL, 2008, p. 10).

Posteriormente à formulação de alternativa para resolução do problema, a próxima fase é a tomada de decisão, a qual consiste na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a PNEEPEI. Conforme esclarecem Ribas et al.,

a tomada de decisão, que é o momento em que o executivo, ou o judiciário, ou o legislativo, ou mesmo as redes de política pública (sociedade, organizações não governamentais, ou até mesmo o mercado) tomam decisões de como enfrentar o problema público. Geralmente o momento da tomada de decisão é uma sanção presidencial, ou ele é uma decisão judicial, ou mesmo um decreto legislativo. Nesse cenário é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] (RIBAS; PIRES; SILVA, 2020, p. 7).

Já com a PNEEPEI elaborada por uma equipe de trabalho de renomados especialistas, a quinta fase é a implementação, ou seja, como colocar em prática as intenções propostas pelo poder público e os atores envolvidos para solucionar um problema público?

Como esclarece Secchi (2010, p.46), “a fase da implementação é aquela em que a administração pública reveste-se de sua função precípua, a de transformar intenções políticas em ações concretas”.

Assim, com a intenção de promover a implementação dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República, fortaleceu e ampliou a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola

dos favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2016, p. 11).

Além disso, dentre as outras ações para a implementação da PNEEPEI destacam-se:

a instituição do Decreto Nº. 6571/2008, incorporado pelo Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular para os alunos público alvo da educação especial e seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB;

O Decreto Nº. 6949/2009, que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status de Emenda Constitucional, que adota o paradigma da educação inclusiva;

Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

A Resolução nº. 4/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

O financiamento da dupla matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica é instituído, no âmbito do FUNDEB, de modo a fomentar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva;

O Plano Plurianual - PPA 2016/2019 que visa ampliar o atendimento escolar de qualidade em todas as etapas e modalidades da educação básica, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa na perspectiva da educação ao longo da vida e à formação cidadã, contemplando as especificidades da diversidade e da inclusão (RIBAS; PIRES; SILVA, 2020, p. 12-13).

Já na sexta fase do ciclo que se refere à avaliação da política pública, Secchi (2010) aponta que compreende a definição de critérios, indicadores e padrões.

Os critérios são mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos. Os critérios se fundamentam em entendimentos valorativos da realidade e abastecem o avaliador de parâmetros para julgar se uma política pública funcionou bem ou mal.

Os principais critérios usados para avaliações são:

Economicidade: refere-se ao nível de utilização de recursos (*inputs*).

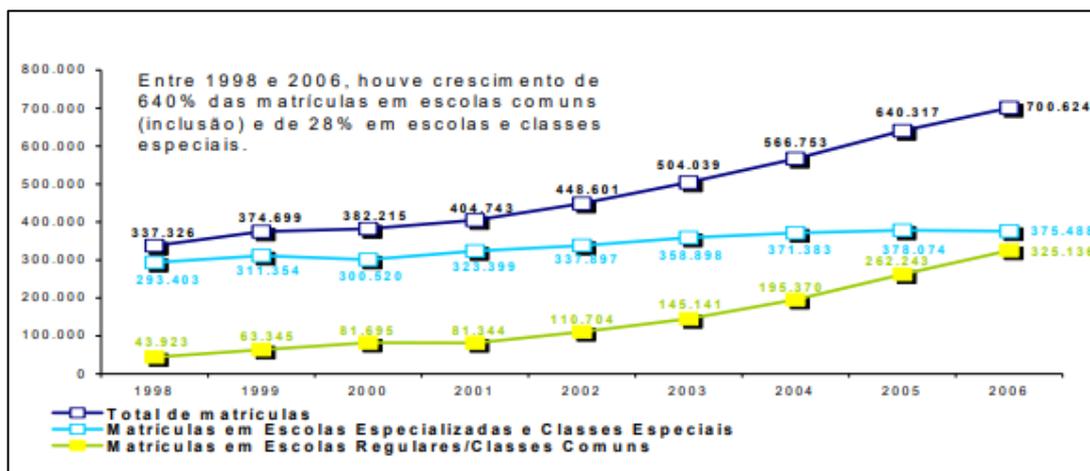
Eficiência econômica: trata da relação entre *inputs* (recursos utilizados) e *out-puts* (produtividade).

Eficiência administrativa: trata do seguimento de prescrições, ou seja, do nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos.

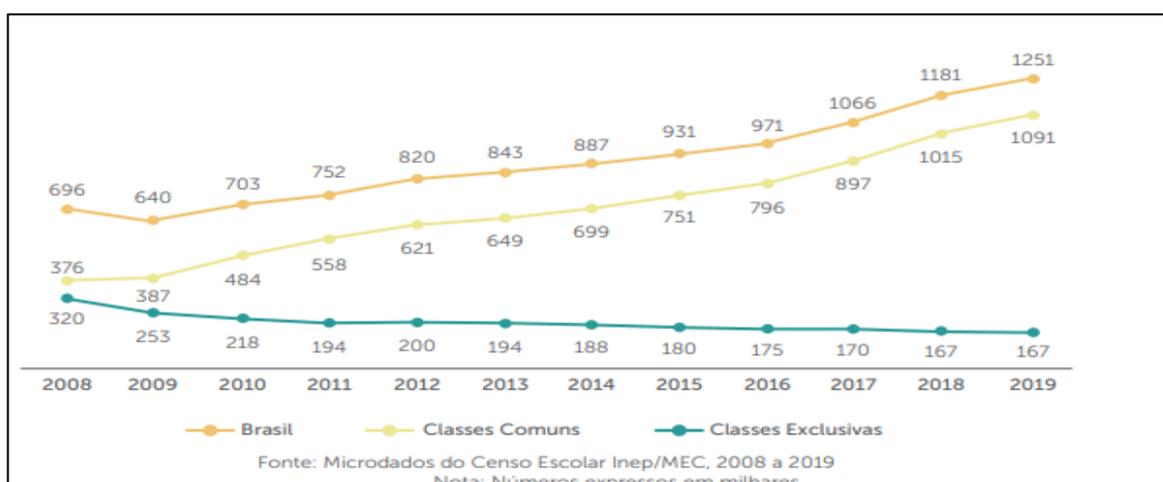
Eficácia: corresponde ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos.

Equidade: trata da homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições) entre os destinatários de uma política pública (SECCHI, 2010, p. 50).

Nesse sentido, a PNEEPEI pode ser avaliada de modo positivo em alguns aspectos, destacando-se o aumento do número de matrículas nas escolas de ensino regular que se encontra no documento, algo que se mantém até os dias de hoje, conforme podemos analisar nos dois gráficos apresentados abaixo:

**Figura 4** – Matrículas da Educação Especial no sistema educacional do Brasil- 1998 a 2006

Fonte: BRASIL (2008).

**Figura 5** – Matrículas da Educação Especial no sistema educacional do Brasil- 2008 a 2019

Fonte: INEP, 2021.

Outros avanços que podem ser verificados no documento da PNEEPEI (2008) se referem ao seu objetivo de

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ribas *et al.* (2020) destacam que após uma análise da implementação da PNEEPEI em todo o território, em vários municípios brasileiros ainda se encontra na fase de implementação. A esse respeito, Secchi (2010) esclarece que essa fase não acontece da mesma forma em todos os lugares, pois depende da intervenção de diversos atores: burocratas, servidores públicos, setor privado, ou mesmo o terceiro setor.

Por fim, a última fase do ciclo é a extinção da política pública. Segundo Secchi (2010) existem quatro hipóteses para a extinção de uma política pública: 1) o problema público foi resolvido; 2) se a política pública estiver sendo ineficaz; 3) quando o problema sai das agendas governamentais; 4) a política pública já tinha um prazo determinado.

No caso da PNEEPEI, Ribas *et al.* (2020) afirmam que ela não tem prazo para acabar, partindo do pressuposto de que a inclusão ainda não acontece de maneira efetiva em todas as escolas brasileiras, pois há barreiras atitudinais e físicas impedindo esse processo. Assim, a educação inclusiva ainda tem espaço nos debates políticos e lutas sociais, portanto essa política não pode ser extinta.

Certamente a análise da PNEEPEI com base no “Ciclo Clássico de Políticas Públicas” adaptado por Secchi (2010) contribuiu para a compreensão das etapas da elaboração até a sua implementação no cenário educacional brasileiro. Esse documento é de grande valia e merece ser ainda mais estudado, compreendido e apropriado por toda a comunidade escolar para que, de fato, as escolas sejam transformadas em espaços de educação inclusiva.

Na próxima subseção, analisamos a Lei Brasileira de Inclusão que abrange de forma mais aprofundada todos os aspectos que dizem respeito à inclusão das pessoas com deficiência, não apenas no contexto educacional, mas sim enquanto “[...] um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2021).

#### 4.2 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (2015)

Em 06 de julho de 2015, a então Presidenta da República, Dilma Rousseff, sancionou a Lei n.º 13.146, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento foi publicado no Diário Oficial da União em 07 de julho de 2015 e passou a vigorar após decorridos 180 dias de sua publicação oficial.

Essa lei foi elaborada com base na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>20</sup>. “O primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional” (GABRILLI, 2016, p. 12). No Capítulo I, que trata das Disposições Gerais, no art. 1º, a referida lei esclarece:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 8).

Cumprido ressaltar que a aprovação dessa lei foi um avanço para as pessoas com deficiência, assim como para as demais pessoas também. Por isso, é necessário torná-la acessível e conhecida pela população brasileira para que de fato seja colocada em prática.

Nesse contexto, ressalta-se que as pessoas com deficiência são aquelas que sofreram e ainda sofrem impedimentos para a participação social, causados por várias barreiras existentes e persistentes na sociedade. Para a aplicação da lei é necessário um estudo aprofundado do seu conteúdo por pesquisadores, gestores, pessoas com deficiência e suas famílias, enfim, pela sociedade. Entender o conceito de deficiência é crucial para mudanças nas atitudes e concepções.

Assim, uma das concepções que devemos ter clareza é apresentada no Art. 2º que diz:

“considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 9).

Para tanto, as pessoas que apresentam alguma deficiência devem ser avaliadas, sempre que necessário, por uma equipe composta por profissionais especializados, de modo a considerar diversos aspectos:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e
- IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 9).

---

<sup>20</sup>A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007. Essa Convenção teve o propósito “de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”. Ela foi promulgada pelo Decreto Federal Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)).

Vale destacar, segundo Gabrilli (2016), que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que deixa de ser compreendida “como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo” (GABRILLI, 2016, p. 12).

Nesse sentido, a deficiência não impede a pessoa de participação na sociedade, mas são as barreiras existentes nos diferentes contextos sociais que impossibilitam a participação em igualdade de condições com as demais pessoas. De tal forma, no artigo 3º, nos incisos I, II, III, são apresentados alguns termos fundamentais para que as pessoas com deficiência possam usufruir de seus direitos. A saber:

**Art. 3º** Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 9).

Desse modo, a acessibilidade, o desenho universal e a tecnologia assistiva são os pilares para promover e tornar a sociedade inclusiva de fato.

Por outro lado, ainda no artigo 3º, no inciso IV, nas alíneas a, b, c, d, e, f, são apontados também os entraves que impossibilitam a inclusão e impedem a participação de qualquer pessoa em igualdade de condições e oportunidades:

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 10);

De todas as barreiras consideradas acima, destacamos que a barreira atitudinal, pois a falta de conhecimento, além de concepções errôneas a respeito das deficiências e discriminação, por ver a deficiência como incapacidade, são ações que podem dificultar a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas tecnologias, nas comunicações e na informação. Sendo assim, o maior entrave se constitui a partir das barreiras atitudinais, pelo fato do não reconhecimento de habilidades e competências que a pessoa tem ou pode desenvolver.

Em aproximação a isso, de acordo com Sasaki, “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência” (SASSAKI, 2013, p. 15). Da mesma forma, quando temos a empatia e o respeito para sentir, ouvir, perceber, conhecer e se colocar no lugar da outra pessoa, começamos a melhorar as condições para o seu acesso e participação plena e efetiva na sociedade. Assim, a sociedade consciente do compromisso e responsabilidade pela inclusão contribui para que sejam efetivadas as ações em âmbito social, e também lutando por políticas públicas.

Nessa perspectiva, na LBI, mais especificamente no inciso VI, são consideradas as adaptações razoáveis quando há necessidade, de modo que a pessoa com deficiência possa exercer seus direitos:

VI – adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015, p. 10).

Ressaltamos que a LBI considera e contempla a acessibilidade para todas as pessoas, ou seja, como aponta a própria denominação **Lei Brasileira de Inclusão**, como podemos constatar no art. 3º, inciso IX:

IX – pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2015, p. 10).

Nesse sentido, a inclusão abrange toda a população, conforme destacado por Sasaki (2013), como um paradigma de sociedade. Trata-se do processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos –, e muito mais que adequar os espaços, é preciso possibilitar a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Portanto, é imprescindível dar a oportunidade de participação a qualquer pessoa para que ela possa manifestar sua opinião, sua vontade e exercer seus direitos e deveres de cidadão ou cidadã. Conforme consta no art. 8º do capítulo II, que trata “Da Igualdade e da Não Discriminação”:

**Art. 8º** É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015, p. 13).

Conforme se evidencia, a garantia de direitos da pessoa com deficiência é dever do Estado, da sociedade e da família, mas, infelizmente, existem muitos impedimentos, negligências, descaso e a subestimação das capacidades ou invalidação da opinião dessas pessoas. De acordo com Paganelli (2017), “historicamente, as políticas e práticas pautadas nos paradigmas da segregação e da integração responsabilizavam as próprias crianças e adolescentes com deficiência pelo assim chamado ‘fracasso escolar’, legitimando sua exclusão com base no diagnóstico” (PAGANELLI, 2017, p. 89).

Contudo, tal concepção de deficiência, baseada na perspectiva médica e em aspectos clínicos representados por características da pessoa, deu lugar à perspectiva social, passando a considerar fatores externos a ela, como as barreiras presentes no ambiente. Na perspectiva da inclusão, o foco deve ser voltado às potencialidades que podem ser desenvolvidas. Sob esse viés, o capítulo II - Do Direito à Habilitação e à Reabilitação da LDB, preconiza:

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 15).

Concordamos que é necessário oferecer serviços de habilitação e de reabilitação para a conquista da autonomia. No entanto, sabemos que o trabalho colaborativo de rede, principalmente quando envolve os serviços públicos, caracteriza-se pela morosidade nos atendimentos, falta de profissionais, continuidade do trabalho que não deve ficar limitado a um/a profissional, entre muitos outros entraves. Portanto, é fundamental o envolvimento e compromisso de família, dos profissionais da saúde, da educação, da assistência social, entre outros, para unir forças e lutar pela inclusão.

Mesmo com a existência de muitas barreiras que dificultam a realização na prática do que está amparado nas leis, mudanças vêm gradativamente acontecendo no cenário brasileiro.

Há muito a se caminhar para que as escolas e a sociedade promovam a inclusão, mas é conhecendo, respeitando e valorizando a diversidade que podemos construir novas concepções, transformar atitudes, modificar as estruturas existentes e tornar a inclusão uma realidade vivida e não apenas cumprida por determinação das leis. Isso deve ocorrer sobretudo no âmbito educacional que é um espaço de convivência e de aprendizado, conforme estabelecido no capítulo IV – Do direito à educação da LBI:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

Portanto, a escola desempenha a importante função de construir uma sociedade inclusiva, na qual todos os seres humanos se sintam participantes do processo de aprendizagem, cada um sendo valorizado pelas suas capacidades e habilidades, respeitado em suas limitações, mas também incentivado a superá-las, compartilhando conhecimentos, saberes e valores na convivência coletiva.

Apesar da escola ter um papel essencial, não é somente dela a responsabilidade de atender as especificidades de cada estudante. Nesse sentido, consta na redação do art. 27 a perspectiva de um “sistema educacional inclusivo e aprendizado ao longo da vida”, ou seja, algo que não fica restrito apenas ao período e idade escolar. Além do mais, para alcançar o

desenvolvimento de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, os demais serviços públicos e toda a sociedade devem estar preparados, de modo a atender as diversidades de características, interesses e necessidades das pessoas com deficiência, visando o desenvolvimento pleno, a autonomia e participação ativa na sociedade.

Já quanto à responsabilidade do poder público, ainda no capítulo IV – Do direito à educação, no Art. 28, destaca-se que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”. Assim, destacamos 9 dos 18 incisos, a saber:

- II – [...] oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis [...];
- VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII – [...] elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XV – acesso da pessoa com deficiência [...] a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A articulação intersetorial na implantação de políticas públicas foi fundamental como também a participação democrática da sociedade civil para a aprovação da LBI. Conforme destacado por Gabrilli (2016), falar da Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/15) é falar de democracia. Sob o lema “Nada sobre nós sem nós”<sup>21</sup>, o projeto foi disponibilizado de forma a contemplar toda a diversidade humana.

---

<sup>21</sup> O lema teve a sua semente plantada em 1962, em plena era da Integração, e germinada a partir de 1981 graças ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes (termo utilizado na época).

Em 1998, foi publicado o livro, cujo título "Nothing about us without us: developing innovative technologies for, by and with disabled persons" (Nada sobre nós, sem nós: desenvolvendo tecnologias inovadoras para, por e com pessoas com deficiência). Autor: David Werner. Editora: HealthWrights/Workgroup for Peoples Health and Rights. Cidade: Palo Alto, Califórnia, EUA. David Werner informa que, em muitos países, as organizações de pessoas com deficiência adotaram o lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS, especialmente em países desenvolvidos, mas cada vez mais frequentemente em países do Terceiro Mundo. As pessoas com deficiência estão exigindo ser ouvidas em decisões que afetam sua vida. O próprio Werner, que desde criança tem deficiência nas pernas, era obrigado a usar aparelhos ortopédicos que lhe fizeram mais mal que bem. Somente várias décadas

O texto foi publicado em uma plataforma acessível, no portal e-democracia<sup>22</sup> para que pessoas com deficiência visual, pudessem sugerir modificações e fazer alterações diretas à redação do texto. Outro avanço na participação cidadã se deu pelas 90 páginas do projeto que foram convertidas em vídeo, com a tradução em Libras, disponibilizado pela TV Câmara, que, pela primeira vez, ofereceu à população surda um conteúdo em sua íntegra na Língua Brasileira de Sinais.

Ademais, não podemos deixar de falar também sobre os diversos eventos regionais para ouvir frente a frente as demandas da população, promovidos por deputados de diversos Estados e partidos, seguindo as orientações de um material de apoio disponibilizado para download para que qualquer cidadão pudesse acessar. Nesses encontros, abertos ao livre debate, não se levantavam cores nem discursos partidários, mas sim demandas vindas da população de diversas áreas e deficiências.

Já no Título III, que trata da acessibilidade que deve atender aos princípios do desenho universal:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.

§ 1º O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral.

§ 2º Nas hipóteses em que comprovadamente o desenho universal não possa ser compreendido, deve ser adotada adaptação razoável.

§ 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado.

§ 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

§ 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal.

Sob a perspectiva do desenho universal tornar os ambientes acessíveis para contemplar a diversidade de pessoas, concordamos com Gabrilli quando afirma que:

---

depois, ele pôde obter aparelhos que funcionaram bem... graças aos artesãos com deficiência do Projeto PROJIMO que o acolheram como parceiro no processo de solução-de-problemas.

No ano de 2001, um dos mais notáveis ativistas com deficiência da atualidade é William Rowland, da República da África do Sul. Ele escreveu o monumental artigo "Nothing About Us Without Us: Some Historical Reflections on the Disability Movement in South Africa" (Nada Sobre Nós, Sem Nós: Algumas Reflexões Históricas sobre o Movimento da Deficiência na África do Sul). (SASSAKI, 2011).

<sup>22</sup> É uma plataforma inovadora de transparência e participação popular. O Portal foi criado com o objetivo de ampliar a participação social no processo legislativo e aproximar cidadãos e seus representantes por meio da interação digital. Saiba mais em <http://www.edemocracia.leg.br/> ou <https://edemocracia.camara.leg.br/>.

a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas. Concluímos, então, que: quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica (GABRILLI, 2016, p.13).

Como o próprio termo diz, o Desenho Universal para a Aprendizagem, remete à universalização e o acesso à aprendizagem. Certamente, o ser humano aprende a todo o momento, nas diversas situações e contextos sociais. Dessa forma, a acessibilidade deve estar presente, dando possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, assim como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Diante disso, enfatizamos que, conforme preconizado na LBI, o desenho universal se refere à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços **a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico**, incluindo os recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica que têm como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Some-se a isso o fato de que as pessoas com deficiência devem ter garantidos, conforme o Capítulo IX, o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, sendo observados os princípios do desenho universal, além de adotar todos os meios de acessibilidade. Como consta no Título III, da acessibilidade:

Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade (BRASIL, 2015).

E, ainda, no parágrafo primeiro, é apontado que “o desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral”. Porém, se for comprovado que o desenho universal não pode ser empreendido, deve ser adotada uma adaptação razoável. Assim, cabe ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das

carreiras de Estado para, dessa forma, instrumentalizar e capacitar a sociedade para a implantação do desenho universal.

Nesse sentido, é fundamental que se desenvolvam programas, projetos e as linhas de pesquisa com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento, que deverão incluir temas voltados ao desenho universal. Afinal, é responsabilidade do poder público o acesso à informação e à comunicação: “

Art. 66. Cabe ao poder público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia fixa e móvel celular com acessibilidade que, entre outras tecnologias assistivas, possuam possibilidade de indicação e de ampliação sonoras de todas as operações e funções disponíveis”. Na sequência, no Art. 67. Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I - subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - janela com intérprete da Libras;

III – audiodescrição (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, o Artigo 68 dispõe que “o poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, [...] com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação”. Ademais, conforme esclarece o § 2º dessa mesma lei:

Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

A partir disso, salientamos que o incentivo à pesquisa também é preconizado na LBI: “§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras”. Além disso, os artigos subsequentes trazem que:

Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva

Art. 71. Os congressos, os seminários, as oficinas e os demais eventos de natureza científico-cultural promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Art. 72. Os programas, as linhas de pesquisa e os projetos a serem desenvolvidos com o apoio de agências de financiamento e de órgãos e entidades integrantes da administração pública que atuem no auxílio à pesquisa devem contemplar temas voltados à tecnologia assistiva.

Art. 73. Caberá ao poder público, diretamente ou em parceria com organizações da sociedade civil, promover a capacitação de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais habilitados em Braille, audiodescrição, estenotipia e legendagem.

Portanto, é incontestável que o desenho universal e o desenho universal para a aprendizagem garantem, à pessoa com deficiência, mas também às demais pessoas, a possibilidade de ter acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços que maximizam a autonomia, a mobilidade pessoal e a qualidade de vida.

#### 4.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Esta seção foi pensada para provocar e instigar as concepções que foram sendo construídas durante a minha vida pessoal e profissional, enquanto ser humano, professora que me tornei por escolha e por experiências cheias de sentidos. É um momento no qual me permito fazer um percurso de volta, desde que me conheço por gente. Senti e vivi na pele os olhares das pessoas, as conversas entre adultos sobre a minha deficiência, “por que ela anda assim”, “coitadinha, deixa ela sentada”, “mas você consegue subir, correr, pular?”. Hoje posso falar sobre mim mesma, sem dor, medo, insegurança ou sem quer provar para as outras pessoas que eu posso, que eu consigo, que eu quero e vou fazer.

Os olhares, os julgamentos as atitudes dos adultos me deixavam triste na infância e na minha adolescência, pois mesmo que eles não falassem em palavras, sentia que não acreditavam em minha capacidade, me tratavam como muito frágil. Contudo, não os culpo por pensarem e agirem dessa maneira. Hoje, quando reencontro pessoas que me conhecem desde a minha infância, sinto olhares de admiração e respeito pela pessoa que sou.

Já em relação às crianças, como podem ser tão especiais e desprovidas de preconceitos. Com aquelas que convivi, sempre me senti pertencente ao grupo, desde o Jardim de Infância até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Amizades que foram construídas e perduram até os dias atuais. Lembro-me dos rostos e nomes dos colegas de turma, dos professores, que, posso dizer, tiveram junto comigo a experiência de inclusão e me ensinaram tanto, mesmo sem os conhecimentos científicos que pudessem esclarecer melhor como lidar com as deficiências.

A cidade onde nasci, cresci e me tornei professora, me possibilitou retribuir a oportunidade de frequentar, conviver e aprender na escola regular. Segundo relatos do meu pai e de minha mãe, eles foram na Escola Especial (mantida pela APAE) para me matricular lá, mas a diretora, que ficou no cargo durante 22 anos e inclusive foi a fundadora da instituição, orientou meus pais a me matricularem na escola regular. Anos mais tarde, no ano de 2000, fui convidada para trabalhar como professora lá. Assim, convivemos como colegas de trabalho e

construímos uma amizade, inclusive fui professora de um de seus filhos durante dois anos, quando ele frequentava a creche municipal.

Também pude ser professora de filhos e netos de várias pessoas que se preocupavam tanto comigo. Durante os anos em que trabalhei na Escola Especial (APAE) conheci a história dessa instituição e, entre os colaboradores que possibilitaram a construção do espaço, estão meu pai e minha mãe. Já adulta, formada e trabalhando por alguns anos nessa Escola Especial e me sentindo muito realizada e feliz, meu pai disse: “quem diria que minha filha iria pagar a promessa que fiz de ajudar a APAE” – se referindo às pessoas com deficiência que não tiveram a mesma oportunidade que eu tive.

Nesses anos de atuação docente, não consigo me acomodar, me conformar ou aceitar que não há o que fazer, mudar, aprimorar, refazer, desfazer e melhorar. Nessa trajetória, a busca incansável e recompensadora de ser uma pessoa melhor a cada dia e almejando conseguir transformar a vida de cada pessoa que eu encontro ou encontrei nos caminhos trilhados durante esses anos vividos, me fizeram e fazem pensar, interagir e mediar. O fato é que não existe um único caminho a seguir, pelo contrário, existem variáveis em cada caminho e diversas maneiras de percorrê-lo e chegar ao destino: a inclusão.

Nas várias tentativas, algumas frustradas, outras superadas, sempre existirão muitas perguntas sem respostas prontas, felizmente, pois podem ser encontradas múltiplas alternativas de fazer com que todos aprendam.

Por onde começar? Como a inclusão se configurou e vem se configurando desde os primeiros movimentos e ações para concretizá-la? Ao iniciar a leitura do livro “Educação e inclusão”, me deparei, no primeiro parágrafo do primeiro capítulo, com mais perguntas:

Que é inclusão? Quando podemos dizer que estamos incluídos? Quais os limites da inclusão e da exclusão? O que distingue a inclusão, da reclusão, da integração e da reinserção social? Desde quando a palavra inclusão passou a ser articulada à educação no Brasil? O que significa entender a inclusão como um imperativo de Estado? Por que falar de inclusão e de exclusão como duas palavras não é mais suficiente para a leitura e a problematização do vivido no presente? In/exclusão seria uma proposta conceitual que permite ler o caráter subjetivo das relações vividas em nosso tempo? Por que é fundamental submeter a noção de inclusão a uma crítica radical? O que caracteriza a inclusão pelo viés da educação inclusiva? (FABRIS; LOPES, 2020, p. 7).

É evidente que o tema inclusão ainda gera muitas inquietações e indagações. “Com certeza, muitas coisas se modificaram, porém ainda se fazem necessários investimentos continuados para que as práticas culturais sejam revertidas e a inclusão – como uma ação

biopolítica<sup>23</sup> – passe a ser desnecessária, pois já foi assimilada pela cultura” (LOPES, 2019, p. 22). Enquanto o sistema educacional brasileiro estiver organizado de maneira a fazer distinção entre os estudantes “normais” e com deficiência, as modalidades de ensino, em regular e especial, o/a professor/a especialista em Educação Especial e os outros das diferentes disciplinas curriculares que se colocam como “não preparados” para ensinar os estudantes que apresentam deficiências e/ou não aprendem os conteúdos do currículo escolar, certamente, o uso do termo “inclusão” continuará sendo necessário. A respeito disso, Burci *et al.* afirmam:

Ao analisarmos o termo inclusão, seja em âmbito social ou educacional, somos remetidos à cidadania, à desigualdade social e à exclusão. Pontuamos que a inclusão existe apenas porque em algum momento o direito de exercer a cidadania foi substituído ou negado diante das desigualdades sociais que culminaram na exclusão social de diversas pessoas (BURCI *et al.* 2017, p. 445).

Afinal, como manter um ensino pautado em conteúdos prontos, sem dialogar e considerar a heterogeneidade de experiências de vida provenientes de diferentes contextos sociais dos seres humanos que são matriculados nas escolas? Como educar a todos, considerando as múltiplas formas de ser, estar, conviver e aprender? Em aproximação a isso, segundo Mantoan,

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos.

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar na escola. Nesse sentido, é imprescindível questionar o modelo que rege o ensino, dos primeiros passos de nossa formação escolar aos níveis educacionais mais graduados (MANTOAN, 2015, p. 23).

Assim, as escolas brasileiras precisam ser modificadas, a começar pelos conhecimentos científicos, os quais geralmente são repassados de forma fragmentada, descontextualizada, que pouco ou quase nada promove o pensar e construir novos e importantes sentidos para a vida. Conforme apontado por Mantoan, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente

---

<sup>23</sup>Um dos fins da biopolítica é mudar o comportamento da população para que a inclusão das pessoas com deficiência passe a ser algo presente na sociedade sem contestação (LOPES, 2019, p. 23).

Todos os sujeitos que emergem em cada momento histórico são produções de seu tempo e como tal devem ser pensados e conduzidos pelas políticas que visam mapear e investir sobre as condições de vida da população. No contexto do curso ministrado por Foucault no ano de 1979, podemos entender biopolítica como “um conjunto de solicitações através das quais o indivíduo, no nível de suas forças vitais, é submetido a orientações determinadas a fim de intensificar a produção de riquezas, o poder do estado ou das duas coisas ao mesmo tempo” (GROS, 201, p. 115) (LOPES; RECH, 2013, p. 218).

que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Portanto, diante de tantas mudanças que ocorrem no mundo, dentre elas a comunicação, o acesso a informações e produção de conhecimentos que ultrapassam as salas de aula, as escolas também devem ser modificadas para melhor receber os novos grupos sociais que precisam ser reconhecidos e incluídos. Nesse sentido, Mantoan pontua:

Diante de tantas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de dar significados a objetos, fatos, fenômenos, à vida. Expressar dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2015, p. 22).

De acordo com Burci *et al.* (2017), a inclusão surge para combater as desigualdades e suas exclusões, buscando atender as pessoas em suas especificidades. Desse modo, a inclusão social e educacional consiste em criar condições para as pessoas usufruírem de seus direitos ou terem suas necessidades supridas.

Apesar de passadas duas décadas desde que a palavra inclusão foi mencionada pela primeira vez e passou a ser utilizada nas políticas educacionais do Brasil, a impressão que se tem é que houve poucas mudanças nas práticas inclusivas. Sob esse viés, conforme destacado por Lopes,

Em 2002, pela primeira vez, nas políticas educacionais brasileiras, a palavra inclusão é mencionada. De lá para cá um intensivo de práticas foram geradas, visando incluir e educar a população para a vida com o outro. Slogans, tais como, “ser diferente é normal”, todos aprendem com a inclusão”, “viva a diferença” etc., foram recorrentes nas escolas, na mídia e nas campanhas publicitárias. Os governos de todas as esferas federais, estaduais e municipais assumiram e promoveram a inclusão, lutando para modificar entendimentos e vencer barreiras, arquitetônicas, relacionais, linguísticas e de conhecimento que pudessem interferir no progresso das práticas inclusivas. Quase vinte anos se passaram desde que a palavra inclusão começou a circular na pauta educacional. (LOPES, 2019, p. 22).

Com a universalização e democratização da educação, as pessoas desfavorecidas, por questões econômicas, étnicas, de gênero, com deficiência, entre outros fatores, tiveram a oportunidade de acesso à educação básica. Anteriormente, as pessoas com deficiência eram mantidas em suas casas ou frequentavam apenas as instituições de Educação Especial. Acerca disso, de acordo com Mantoan:

As diferenças sociais étnicas, religiosas e de gênero entre outras são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esta descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (MANTOAN, 2015, p. 21-22).

Nesse sentido, como destaca Cury (2008), a educação básica, como conceito novo, exprime uma nova realidade, nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros, com uma democracia civil, social, política e cultural.

É fato que o direito de participação em sociedade não acontece de forma efetiva, pois ainda prevalecem os interesses daqueles que estão no poder. Muitas pessoas não se enxergam como cidadãos de direitos e se sujeitam a imposições de dominação.

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade (CURY, 2002, p. 246).

Sendo assim, é imprescindível que cada sujeito tenha conhecimento da realidade social e a consciência do seu papel e da sua responsabilidade para as transformações no mundo. Certamente, a formação humana integral depende da qualidade na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre eles, para aí estranhar questionar e desconfiar (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

A pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, intitulada **Adaptações Curriculares e Desenho Universal para a Aprendizagem: caminhos e possibilidades para a educação inclusiva**, teve como ponto de partida a minha atuação enquanto docente, em busca de ressignificar a prática ancorada nos estudos já realizados acerca do tema escolhido. Além de buscar o aprofundamento teórico sobre as políticas de educação inclusiva, sobretudo, aquelas relacionadas aos estudantes público da educação especial, tive a oportunidade de pensar, rever e reformular conceitos que constituíram minha vida pessoal e profissional.

Nessa direção, a busca incansável por conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica fez com que eu não me contentasse apenas com os estudos sobre a adaptação curricular. Dessa forma, no decorrer do estudo proposto, encontrei a perspectiva do DUA, que vai ao encontro do que já conhecemos como desenho universal (DU), mas que não se limita apenas aos espaços públicos e sociais fora da escola. Ao contrário, tanto o DU quanto o DUA são fundamentais para a acessibilidade atitudinal, urbanística, arquitetônica, de transporte, metodológica, instrumental, tecnológica, comunicacional e informacional a todas as pessoas no ambiente escolar, bem como, em outros espaços sociais para que possam usufruir dos bens e serviços com equidade e exercer a sua cidadania.

Nesse sentido, durante esse percurso de estudos e práticas enquanto professora-pesquisadora, mas além disso, enquanto ser humano com características peculiares que aprende e ensina na interação com o mundo, em constante movimento, principalmente de ideias, concepções e experiências de vida, posso afirmar que não apenas a adaptação curricular, mas também o desenho universal para a aprendizagem, podem contribuir para tornar a escola inclusiva.

Logo, chego à conclusão de que o peso da adaptação deve recair sobre o currículo e não sobre o estudante, pois a maioria dos currículos apresentam deficiências e dificuldades em adaptar-se às diferenças existentes no contexto escolar, Portanto, devemos repensar e corrigir os currículos para atender as demandas dos estudantes e não os estudantes.

Ainda, podemos constatar que, no contexto escolar, muitas vezes, as/os estudantes não se sentem pertencentes ao grupo ou até mesmo são excluídos durante as aulas, por não estarem

no nível esperado para a idade e ano escolar, ou, ainda, por outras barreiras que interferem, ou até mesmo impedem o desenvolvimento humano, que é intrínseco à sua aprendizagem. Por isso é urgente que sejam desenvolvidas metodologias e estratégias diversificadas e que atendam a todas/os as/os estudantes que estão na sala de aula. Reconhecendo que as dificuldades de aprendizagem não estão condicionadas às deficiências, pelo contrário, muitos estudantes sentem dificuldades durante seu processo de escolarização devido as condições oferecidas no ambiente escolar, como também, em outros espaços de convivência social.

Dessa forma, nas escolas, as adaptações curriculares são necessárias, considerando as especificidades de cada deficiência, tais como língua de sinais para estudantes surdos, ampliação das letras para o estudante com baixa visão, materiais em braile para o estudante cego, dentre outras adaptações. Além disso, os diferentes contextos sociais devem ser pensados de forma a promover a acessibilidade para todas as pessoas para que possam usufruir dos bens e serviços com equidade e exercer a sua cidadania.

No entanto, apesar das mudanças que vêm ocorrendo no cenário nacional, a transformação das escolas em espaços de educação inclusiva é ainda um desafio a ser enfrentado, pois é necessário também o comprometimento e a quebra de paradigmas e barreiras. Esse processo não é algo pronto e acabado, pelo contrário, acontece a todo o momento, em diferentes lugares e situações. Portanto, deve ser dinâmico e contínuo, envolvendo todas as pessoas.

Assim, é essencial a apropriação, pelos gestores, docentes, famílias, estudantes, enfim, toda a sociedade civil e o poder público para consolidar a inclusão. Desse modo, é imprescindível analisar cada contexto escolar, o currículo, a formação e a capacitação contínua dos profissionais, a prática docente, ou seja, todo o processo educativo e, acima de tudo, acolher e valorizar cada um dos seres humanos que ali estão convivendo e aprendendo uns com os outros.

Há que se reconhecer um avanço no sentido de que as pessoas com deficiência, de modo geral, não estão mais em um ambiente isolado da sociedade, preparado exclusivamente para elas, como nas escolas especiais, mas tendo a oportunidade de participação em diferentes espaços sociais, exercendo a sua cidadania e autonomia. Por outro lado, ainda pairam dúvidas no contexto educacional quanto à forma de organizar uma proposta capaz de contemplar os processos de ensino e aprendizagem de todas/os as/os estudantes numa sala de aula, especialmente daqueles que requerem alguma atenção ou intervenção mais específica.

Sendo assim, nesta pesquisa, nosso foco foi o ensino fundamental. Portanto, é importante destacar algumas ações de implementação de políticas públicas para a garantia do acesso à educação escolar. Dentre elas, constatamos a obrigatoriedade da matrícula, porém necessária, de estudantes na Educação Básica, abrangendo a educação infantil até o ensino médio (dos 4 até 17 anos), independentemente de ter ou não deficiência. Afinal, a Educação Especial passou a ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, modalidades e etapas da educação básica e superior, com a necessidade de implantação da sala de recursos multifuncionais e a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares para atender aos estudantes público da Educação Especial. Assim, considerando que o compromisso com a universalização da educação a todas as crianças, a educação nacional busca formas de possibilitar a aprendizagem efetiva das/dos estudantes matriculados nas escolas de todo o Brasil.

Inicialmente, as políticas públicas foram direcionadas às adaptações curriculares para os estudantes público-alvo da Educação Especial, que era um número reduzido nas escolas, dado o fato de não ter a obrigatoriedade da matrícula nas escolas de ensino básico, e, ainda, sendo opcional a matrícula nas instituições de Educação Especial. A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve um aumento significativo da demanda de matrículas desse público na educação básica, sobretudo nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Da mesma maneira, com a obrigatoriedade das matrículas, houve um aumento de estudantes advindos das mais variadas condições econômicas, culturas, etnias entre outras diferenças, o que tornou a escola um espaço de diversidades, intensificando os desafios no processo de ensinar e de aprender. Nesse contexto, buscamos responder à seguinte questão problema: **quais são as contribuições das adaptações curriculares e do desenho universal para a aprendizagem no contexto da educação inclusiva?** Sabemos que não temos respostas prontas e definitivas, mas certamente existem muitas possibilidades e caminhos que podem tornar a escola e a sociedade inclusivas. Portanto, não caminhamos sozinhos, precisamos umas/uns das/os outras/os, num trabalho colaborativo, entre poder público, família, estudantes, docentes, gestores, coordenadores e demais setores como: saúde, assistência social e universidades.

Por sua vez, retomamos também os objetivos propostos nesta pesquisa: a) conhecer as políticas públicas de educação básica na perspectiva de educação inclusiva; b) descrever adaptações curriculares para os diferentes sujeitos da Educação Especial; c) identificar as

contribuições das adaptações curriculares e o DUA de acordo com o PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica. Pode-se dizer que esses objetivos foram alcançados.

Tanto na Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto na Lei Brasileira de Inclusão (2015), verificamos, o objetivo de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, visando a inclusão escolar e social.

Já quanto às contribuições das adaptações curriculares e o DUA de acordo com o PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) para as escolas de educação básica nos espaços escolares há muita diversidade. Por isso, os currículos devem ser pensados e estruturados de modo a atender a diversidade real entre os estudantes, levando em consideração as distintas capacidades, conhecimentos prévios, interesses e necessidades específicas. Sendo assim, cada estudante tem uma maneira própria de percepção e compreensão das informações, portanto, a apropriação dos conhecimentos acontece de maneiras distintas, por isso, devem ser oportunizadas múltiplas formas de apresentação dos conteúdos.

Nessa perspectiva, reconhecendo que os estudantes expressam seus conhecimentos e modos de aprender de diferentes formas, os currículos escolares devem contemplar todas as habilidades e potencialidades, pois uns têm habilidades com a escrita, outros na oralidade, alguns no desenho, outros precisam de figuras para se comunicar, etc. Portanto, é fundamental proporcionar mais possibilidades de expressão e de comunicação a todas/os, independentemente de apresentar ou não deficiência.

Além do mais, as emoções e a afetividade são essenciais para a aprendizagem. Cada ser humano precisa se sentir motivado a aprender, algo que está relacionada aos fatores neurológicos, culturais, interesses pessoais, conhecimentos prévios e subjetividades. Cada estudante reage de maneiras diferentes, uns com espontaneidade diante de novidades, outros precisam de rotina, uns preferem atividades em grupo, enquanto outros preferem desenvolver atividades individualmente. Por isso, deve-se considerar os diferentes modos de envolvimento, engajamento e implicação nos múltiplos processos de aprendizagem.

É certo que o DUA considera tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos de cada pessoa. Além disso, parte do pressuposto de que a apropriação de conhecimentos acontece das mais diversificadas maneiras. Portanto, o reconhecimento da pluralidade humana possibilita o planejamento e o uso de estratégias e de recursos para ensino do mesmo conteúdo de variadas formas. Por exemplo, um assunto ou conceito pode ser apresentado de modo interativo, utilizando recursos como imagem, áudio, vídeo ou animação. Para tanto, é importante que os conteúdos tenham sentido e utilidade prática para os estudantes.

Em virtude dessas questões apresentadas, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e profícuas, pois o conhecimento se produz nas experiências diárias, nas mais diferentes situações e contextos, e deve ser compartilhado e produzido com todas e para todas as pessoas.

Isso posto, ressalta-se que os dados da pesquisa apontaram que, no processo de ensino e de aprendizagem escolar, as adaptações curriculares são necessárias, considerando as especificidades de cada deficiência. Ademais, o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui-se como uma ferramenta pedagógica fundamental para a acessibilidade atitudinal, urbanística, arquitetônica, transporte, metodológica, instrumental, tecnológica, comunicacional e informacional a todas as pessoas no ambiente escolar, bem como, em outros espaços sociais para que possam usufruir dos bens e serviços com equidade e exercer a sua cidadania.

Em síntese, ainda há muitos desafios para a construção da educação inclusiva no contexto escolar, pois a inclusão requer uma política cultural, social e pedagógica, em prol do direito de todas/os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando do processo pedagógico, com respeito às suas potencialidades e necessidades. Por fim, salientamos que a educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos, que preconiza a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avançam em relação à ideia de equidade no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo:** possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento (*et al.*). Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli; *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Visão histórica. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Identificando as necessidades. Brasília: MEC/SEE, 2000b.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000c.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/ Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000d.

ARANHA, M. S. F. **Saberes e práticas de inclusão:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v.46, jan/dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342/16047>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Ricardo Lovatto Blattes (Org.). 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Regulamentação de artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MDH, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 04 mai. 2022.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portal**. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2020; 15 mar./ 17 abr. 2021; 03 fev. 2022.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; SANTOS, Annie Rose dos; COSTA, Maria Luisa Furlan. Inclusão com igualdade ou com equidade: primeiras reflexões. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul./dez., 2017, p. 444-450.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jul. 2002, p. 245-262.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio 2008, p. 293-303.

DAGA, V. S. C. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação).

DAGA, V. S. C.; PIOVEZANA, L.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

DIÓRIO, Raquel. **Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I**. 2020. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013. 25 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, 50. ed. revisada e atualizada.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar. **Portal**. Disponível em:

[https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F\\_portal%2FSitua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Aluno&Page=p%C3%A1gina%201](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FSitua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Aluno&Page=p%C3%A1gina%201). Acesso em: 18 abr. 2021.

LOPES, C. M.; RECH, T. L. Inclusão, Biopolítica e educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, V. 36, n. 2, p. 2010-2019, maio/ago, 2013. Disponível em:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>

MACHADO, K.; FONTES, R.; ASSUMPCÃO, V.; GLAT, R. **Cotidiano Escolar**: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. 2005. Texto publicado nos Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 26 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, M.; BRAUN, M. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**/ Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. (Orgs.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. p. 103.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-28.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PAGANELLI, Raquel. A infantilização e a subestimação da pessoa com deficiência intelectual como principal barreira à sua inclusão. In: TUON Lisiane; CERETTA (org.). **Rede de cuidado à pessoa com deficiência** [Recurso eletrônico on-line] 1 ed. Tubarão: Copiart, 2017, p.89-96. Disponível em:

<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/5499/1/Rede%20de%20cuidado%20%C3%A0%20pessoa%20com%20defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. Tese (Doutorado).

PIECZKOWSKI, T.M.Z. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1612-1631, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882/7671>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage, Learning, 2010.

SILVA, M. R. P. da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP**. 2015. Dissertação (Mestrado). Faculdades Est, São Leopoldo.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIEIRA, T.; BURCI, L.; SANTOS, A. R.; COSTA, M. L. F. Inclusão com igualdade ou com equidade. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul./dez., 2017, p. 444-450.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47, e233730. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>>. Acesso em: 30 dez.2021.