



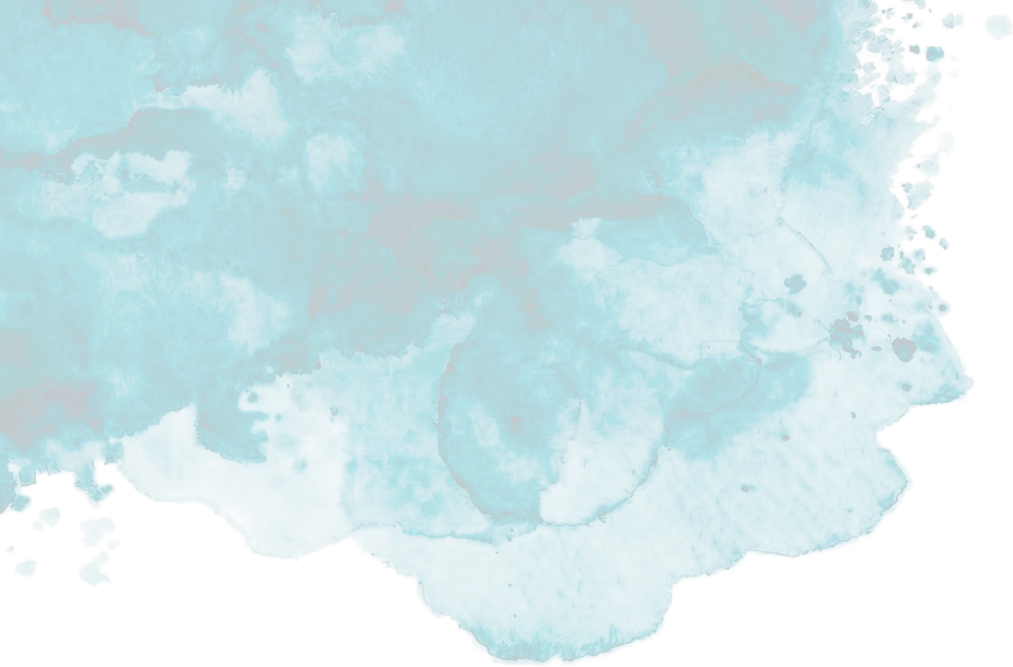
Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO





Descrição da capa: Ilustração em aquarela de cores vibrantes numa moldura circular. Seis pessoas de diferentes biotipos, etnias, gêneros e gerações com vestimentas coloridas estão reunidas em pé sobre uma superfície de tons terrosos. Na parte superior, há quatro jovens. Da esquerda para a direita: um jovem de cabelos lilás em sua cadeira de rodas, uma jovem de cabelos amarelos com uma das pernas flexionadas, um jovem de cabelos marrons que usa óculos escuros e uma jovem de cabelos azuis que usa abafador de ruídos e camiseta com o símbolo do autismo na forma de um laço colorido. Todos estão com os braços para cima numa postura de puro entusiasmo. Na parte inferior, há uma professora de pele e cabelos marrons segurando a mão de uma criança de cabelos amarelos. Ambos estão de costas e vibram com o restante da turma. A cena apresenta a ideia de um ambiente acessível e inclusivo para a prática pedagógica aberta a todos e sem barreiras, que favoreçam a participação de todos sem distinção. No rodapé, o brasão da Universidade Federal do Ceará e o logotipo do Ministério da Educação, composto pelo nome "Ministério da Educação" e pela bandeira do Brasil à direita.



Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula



GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Leonardo Barchini
Ministro da Educação

**Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Zara Figueiredo
**Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
**Diretor de Política de Educação Especial na
Perspectiva Inclusiva**

Marco Antonio Melo Franco
**Coordenador-Geral da Política Pedagógica da
Educação Especial**

Olga Cristina Rocha de Freitas
**Coordenadora-Geral de Estruturação do Sistema
Educativo Inclusivo**

Gisele De Mozzi
Consultora UNESCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida
Reitor

Profª. Diana Cristina Silva de Azevedo
Vice-Reitora

Regina Célia Monteiro de Paula
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profª. Heulália Charalo Rafante
Diretora da Faculdade de Educação da UFC

Prof. Alexandre Santiago da Costa
Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UFC

Fátima Maria Nobre Lopes
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Ceará
(PPGE/UFC)**

CADERNOS PEDAGÓGICOS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Coordenação Geral
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)

Organização
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)
Maria Simone da Silva (UFC)

Autoria
Geisa Letícia Kempfer Böck
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Lucélia Cardoso Cavalcante
Francisca Geny Lustosa

Colaboração técnica
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
Marco Antonio Melo Franco
Gisele De Mozzi

Revisão técnica
Disneylândia Maria Ribeiro
Adriana Maria de Sousa

Revisão de texto
Carlos Martins Versiani dos Anjos

Audiodescritores roteiristas
Vera Lúcia Santiago Araújo (coordenação)
Klístenes Bastos Braga
Alexandra Frazão Seoane
Sílvia Malena Modesto Monteiro

Audiodescritores consultores
Júlio César Costa Valério
Adenize Queiroz de Farias
Raquel de Farias Alves

Fotografia
Gutiérrez Reges da Silva

Projeto Gráfico e edição de arte
Francisco Norton Falcão Chaves
Rafael Limaverde Cabral de Lima

Capa e ilustrações
Rafael Limaverde Cabral de Lima



Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula

**Fortaleza, CE
2026**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Secretaria de Comunicação e Marketing
Bibliotecário: Francisco Edvander Pires Santos (CRB-3/1212)

E24

Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula / Elaboração: Geisa Letícia Kempfer Böck, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Lucélia Cardoso Cavalcante, Francisca Geny Lustosa; organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.

64 p. : il. color.

(Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 4).

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7485-683-4

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Educação Inclusiva. 3. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 4. Desenho Universal para a Aprendizagem. 5. Justiça Curricular. 6. Gestão de Sala de Aula. I. Böck, Geisa Letícia Kempfer. II. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. III. Cavalcante, Lucélia Cardoso. IV. Lustosa, Francisca Geny (org.). V. Nunes, Francisca Sueli Farias (org.). VI. Silva, Maria Simone da (org.). VII. Título. VIII. Série.

CDD 371.9

Sumário

1 - Introdução	10
2 - A prática pedagógica inclusiva e a Ética do Cuidado	12
3 - O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Justiça Curricular	24
4 - Gestão da sala de aula e trabalho colaborativo: a parceria entre ensino comum e o AEE	44
5 - O que vimos até aqui?	56
Referências	58

1. Introdução

Neste Caderno, propomos um diálogo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), que se constitui atualmente em um marco legal importante para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, fortalecendo e garantindo o direito à educação inclusiva em sua expressão mais essencial, que são as práticas pedagógicas que se façam inclusivas.

Abordamos aqui, especificamente, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade de planejamento e organização dos recursos e das intencionalidades pedagógicas para o ensino e a eliminação de barreiras, bem como o uso de Tecnologia Assistiva e seus recursos pedagógicos.

Discutimos a relação entre inclusão, currículo e Justiça Curricular, buscando problematizar como as práticas escolares podem, ao mesmo tempo, promover ou restringir a participação dos estudantes e, conseqüentemente, suas aprendizagens.

Assim, apresentamos possibilidades pedagógicas para a construção de ambientes acessíveis e inclusivos, com novas formas de organização e gestão da sala de aula, destacando a diversificação das metodologias de ensino, das estratégias de mediação e das demandas curriculares, dentre outras frentes de atuação.

Neste texto, defendemos algumas "linhas" de ação que podem conduzir à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas: **i.** de um lado, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como fundamento para um planejamento pedagógico que permita ao professor conceber, desde o início, uma aula responsiva à diversidade dos estudantes; **ii.** de outro, o trabalho colaborativo entre os professores, os gestores e os profissionais de apoio escolar, articulado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável por assegurar a identificação e a remoção de barreiras, bem como pela provisão de Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), com a elaboração de planos a partir do Estudo de Caso, e apoios que garantam maior participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

É perceptível que a efetivação da educação inclusiva exige tanto práticas de acesso ao currículo comum, vivenciado na sala de aula, quanto estratégias de apoio articuladas de maneira complementar. Currículo não se adapta, nem se "flexibiliza": currículo deve ser acessível!

É importante que o professor considere, em seu trabalho pedagógico, especialmente, a identificação das barreiras que incidem sobre determinado objetivo de ensino; planeje aulas "abertas" a todos, sem barreiras, nas quais todos pos-

sam participar; que seu planejamento já preveja a necessidade de acessibilizar e/ou diversificar metodologias a partir do paradigma inclusivo. Sem barreiras, todos aprendem ao seu modo, e todos são provocados a saber mais.

As reflexões propostas neste caderno foram desenvolvidas com o objetivo de aproximar teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre o cotidiano escolar e sobre a construção de mediações pedagógicas intencionais e inclusivas. Também se fundamentam em experiências concretas das autoras, como professoras da Educação Básica e pesquisadoras da área da Educação Especial Inclusiva em universidades brasileiras. Por isso, o texto se desenvolve a partir de situações pedagógicas concretas, capazes de contribuir para a formação de professores.

Além disso, o caderno aborda dimensões fundamentais na contemporaneidade, como a Ética do Cuidado e a interdependência, compreendendo que a educação inclusiva exige não apenas mudanças didáticas e metodológicas, mas também um posicionamento ético que valorize as diferenças e reconheça a diversidade, inexoravelmente intrínseca ao processo educativo.

A heterogeneidade da sala de aula não existe porque há um estudante com deficiência; ela é consequência de um coletivo humano. Aprender e ensinar na escola é isso: conviver e crescer com as diferenças!

Convidamos você a refletir sobre esses temas, analisando suas práticas e as de sua escola, a fim de ampliar as possibilidades de atuação pedagógica na construção de uma escola que acolha, ensine e promova a aprendizagem de todos.

2. A prática pedagógica inclusiva e a Ética do Cuidado

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações (Ailton Krenak).

Professor, você já parou para pensar o quão inclusivas são as suas escolhas pedagógicas, o modo como você organiza a sua aula, as definições de conteúdo e estratégias que você utiliza? Ou, como você organiza os parâmetros, instrumentos e critérios avaliativos em sua ação docente?

Tais perguntas são difíceis de responder, porque muitas dessas definições estão automatizadas no nosso cotidiano como docentes. Ser professor é, em essência, organizar um processo pedagógico.

Por vezes, asoberbados pelas urgências que atravessam o cotidiano escolar, deixamos de ser autores de nossas próprias práticas, como nos provoca Sacristán (2000). Em tais contextos, as práticas pedagógicas tendem a assumir um caráter automatizado, como se fossem trens que carregam seus próprios trilhos, reproduzindo percursos já instituídos. No entanto, elas também podem ser compreendidas, pela flexibilidade, pela sensibilidade e pela abertura ao novo, como se espelhassem o voo de uma borboleta, em contraposição à trajetória linear, rígida e previamente determinada, que se assemelha ao percurso de uma bala (Santomé, 2001).

Por isso, torna-se fundamental que nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento, organização e formação nos coloquemos diante de uma questão central: a minha prática pedagógica é, de fato, inclusiva?

Se compreendermos o processo pedagógico como um movimento em sua essência humanizador, ele deve, necessariamente, fundamentar-se em concepções ético-pedagógicas que reconheçam a diversidade como inerente à experiência humana e promovam a valorização das diferenças.

É fundamental em nossa prática pedagógica uma postura que se caracterize pela **Ética do Cuidado**, que enfatize práticas de interdependência e acessibilidade coletiva, que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo.

Informações adicionais

A Ética do Cuidado é uma perspectiva que compreende as relações humanas como baseadas na responsabilidade, na atenção ao outro e na interdependência. Diferentemente de uma ética centrada apenas em normas universais e abstratas, a Ética do Cuidado valoriza os vínculos, as singularidades e as necessidades concretas das pessoas em seus contextos de vida.

No campo educacional, essa abordagem nos convida a reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, é envolver-se com os estudantes de forma sensível, atenta e comprometida com seu desenvolvimento. Isso significa considerar suas histórias, seus tempos de aprendizagem, suas formas de comunicação e suas demandas específicas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Ética do Cuidado se materializa em práticas pedagógicas que buscam eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, promovendo condições para que todos os estudantes possam aprender. Trata-se de um cuidado que não é assistencialista, mas pedagógico: um cuidado que se expressa no planejamento intencional, na organização de estratégias diversificadas e na construção de ambientes acessíveis.

Assim, cuidar do humano, no contexto escolar, é também garantir o direito à aprendizagem: é reconhecer que todos aprendem, ainda que por caminhos e formas diferentes, e que cabe à escola criar as condições necessárias para que esses caminhos sejam possíveis.

A Ética do Cuidado se materializa na normativa da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto 12.686/2025), pois se encontra subjacente aos seus princípios, diretrizes e dispositivos normativos. Ela se materializa na centralidade atribuída à equidade, à valorização da diversidade, à eliminação de barreiras e à garantia de condições de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Tal perspectiva se evidencia, sobretudo, na adoção de medidas de apoio individualizadas, na organização do AEE e na realização do Estudo de Caso, que pressupõem a consideração das necessidades singulares dos sujeitos em seus contextos. Desse modo, o decreto institui uma política que, em sua base, expressa uma ética relacional, fundada na interdependência, na responsabilidade coletiva e no compromisso com o direito à educação.

Por isso, conceitos como a Ética do Cuidado, no âmbito da educação inclusiva, expressam o compromisso com a justiça social e com a eliminação das barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, essa não é uma tarefa simples, pois envolve, muitas vezes, a forma como nossas práticas pedagógicas se interrelacionam com as concepções presentes nos discursos sociais, nas políticas educacionais e no próprio cotidiano da cultura escolar.

Tomemos como exemplo uma situação pedagógica em que se busca a acessibilização de um experimento de química para uma estudante cega, em uma sala de aula dos anos finais do ensino fundamental. Nesse caso, ao prever formas de acessibilidade, os docentes não apenas atendem às diretrizes de inclusão presentes nas legislações, mas as ressignificam em práticas pedagógicas concretas. Isso implica a criação de materiais táteis e a colaboração entre os colegas na descrição oral dos fenômenos observados no experimento, além do uso de recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva. Tais ações não apenas refletem princípios de inclusão e de acessibilidade, mas também contribuem para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora e colaborativa, numa demonstração de como teoria e prática podem se articular no contexto educacional.

Relato de experiência

Em uma turma do Ensino Médio, o professor de Química planejou atividades experimentais que envolviam a identificação de substâncias e a observação de fenômenos, como mudanças de cor, formação de precipitados e outras reações químicas. Entre os estudantes, havia uma estudante cega, o que demandou a reorganização das estratégias pedagógicas para assegurar sua participação efetiva. Em articulação com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o docente reestruturou as atividades orientada pelo PAEE e pelo PEI, incorporando materiais táteis que possibilitassem a percepção de características como textura, forma e temperatura, além de recursos de tecnologia assistiva e estratégias de mediação que favorecessem a compreensão dos processos estudados.

Durante as atividades, a estudante trabalhou em grupo com os colegas, que colaboravam por meio da leitura das instruções e da descrição oral dos fenômenos observados, como alterações de cor, formação de bolhas e outras transformações visíveis, além da confirmação de medidas realizadas com precisão tátil pela própria estudante. Ao mesmo tempo, a estudante também assumia um papel ativo no grupo, orientando os colegas na manipulação cuidadosa dos materiais, compartilhando estratégias de organização tátil e contribuindo para a interpretação dos resultados. Sua participação evidenciou que o cuidado e a cooperação não se estabelecem em uma única direção, mas constituem relações recíprocas em que todos os sujeitos podem ensinar, aprender e apoiar uns aos outros.

Após os experimentos, o grupo discutia os resultados e elaborava relatórios coletivos, com a participação significativa de todos os integrantes.

Nessa perspectiva, a ação docente não se limitou ao cumprimento de diretrizes legais de inclusão, mas implicou a ressignificação dessas orientações em práticas pedagógicas concretas, intencionais e contextualizadas. A acessibilização do experimento tornou-se, assim, um movimento que ultrapassou a adaptação pontual, configurando-se como uma prática orientada por uma Ética do Cuidado, que reconhece a singularidade dos sujeitos e assume a responsabilidade de criar condições efetivas de participação e aprendizagem.

Como resultado, a atividade não apenas garantiu a participação da estudante com deficiência visual, mas também promoveu uma experiência de aprendizagem mais rica para toda a turma, fortalecendo práticas de cooperação, sensibilidade às diferenças e construção compartilhada do conhecimento. Desse modo, o caso evidencia como a articulação entre teoria e prática pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Necessariamente, essa prática pedagógica passa pela interdependência e pela Ética do Cuidado. No campo dos estudos da deficiência, o conceito de **interdependência** destaca a importância das relações e conexões entre indivíduos, reconhecendo que todos dependem uns dos outros para alcançar uma vida plena e significativa. Esse conceito desafia a ideia de independência absoluta, promovendo a compreensão de que a colaboração e o apoio mútuo são essenciais para a inclusão e a equidade.

A interdependência enfatiza que as pessoas com deficiência não são apenas receptoras de cuidados, mas também contribuintes valiosas para a sociedade. Ela reconhece que todos têm necessidades e habilidades únicas e que a diversidade humana é uma força enriquecedora das comunidades. Esse enfoque promove a criação de ambientes inclusivos, onde as barreiras são removidas e todos têm a oportunidade de participar plenamente. A interdependência é vista como uma base ética e política para a construção de práticas inclusivas. Ela incentiva a cooperação entre indivíduos, famílias, educadores e profissionais de saúde, visando criar redes de apoio que beneficiem a todos.

A **Ética do Cuidado**, diferentemente das demais teorias éticas tradicionais que focam em princípios universais e imparciais, valoriza a atenção às necessidades específicas dos indivíduos. Desenvolvida inicialmente por Gilligan (2014) e Noddings (2018), suas teorizações destacam a moralidade relacional, em que as ações são guiadas pelo compromisso com o bem-estar dos outros e pela manutenção de relações saudáveis. A Ética do Cuidado é particularmente relevante em contextos como o da educação, em que o cuidado direto e a atenção às demandas individuais são centrais. Esta ética também desafia a visão de que o cuidado é uma responsabilidade exclusivamente feminina, compreendendo-o como com-

promisso público e coletivo, partindo do princípio de que todos têm um papel a desempenhar na criação de uma sociedade mais justa e compassiva.

O relato de experiência a seguir ilustra o conceito de Ética do Cuidado:

Relato de experiência

Clara, professora de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, organiza suas práticas pedagógicas de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de Lucas, um estudante surdo usuário de Libras. Desde o planejamento das aulas, a docente, orientada pelo PAEE e pelo PEI, busca antecipar possíveis barreiras à comunicação e à compreensão dos conteúdos, incorporando recursos visuais, esquemas, imagens, vídeos legendados, experimentos práticos e materiais multimodais que favoreçam a construção do conhecimento.

Em articulação com o tradutor e intérprete de Libras e com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Clara planeja estratégias que assegurem a acessibilidade linguística e curricular. Durante as aulas, organiza a disposição da sala de forma a facilitar o contato visual entre Lucas, seus colegas e o intérprete, respeitando os tempos de comunicação e promovendo condições adequadas para a participação nas discussões e atividades coletivas.

Além disso, a professora incentiva a aprendizagem de sinais básicos de Libras pelos demais estudantes, favorecendo a comunicação entre os colegas e fortalecendo os vínculos de pertencimento à turma. Em atividades em grupo, Lucas participa ativamente das discussões, apresenta suas ideias, contribui para a realização de experimentos e compartilha conhecimentos com os demais estudantes, evidenciando que a inclusão se concretiza por meio da participação efetiva e do reconhecimento das potencialidades de cada sujeito.

Quando necessário, Clara oferece apoio individualizado e diversifica as formas de avaliação, garantindo que o estudante possa demonstrar seus conhecimentos por diferentes meios, promovendo autonomia e protagonismo.

Não há um modo específico e linear para as práticas inclusivas serem traduzidas no contexto da escola, mas elas precisam, efetivamente, ser alvo de reflexão e reconhecimento, tanto nos discursos políticos quanto nas práticas curriculares da escolarização. Práticas pedagógicas não se limitam somente à atuação do professor no interior da sala de aula, mas refletem um caráter antropológico e institucionalizado, o qual pressupõe um espaço social compartilhado e a legitimação das atividades docentes efetivamente realizadas nos sistemas educacionais, especificamente nas escolas.

Por isso, entendemos que toda **prática pedagógica** é também uma **prática curricular**.

Há toda uma discussão sobre a conceituação da prática curricular, envolvendo diferentes perspectivas. No entanto, de maneira objetiva, podemos dizer que o currículo é um projeto cultural que se expressa na sala de aula, a partir de decisões que envolvem sua elaboração e materialização em diferentes dimensões, desde o planejamento, os conhecimentos abarcados, metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem. **Por isso, a ação do professor é sempre curricular e coletiva, pois se insere em uma trajetória histórica e cultural que se constitui em uma prática compartilhada, que podemos denominar prática curricular.**

As práticas curriculares podem ser definidas como o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de ensino, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes tempo e espaço, envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. (Lunardi-Mendes, 2008; Sacristan, 2000).

É nesse processo de organização do conhecimento que as práticas pedagógicas se efetivam, ou não, na vida dos estudantes. É por essas vias de intervenção pedagógica que se desencadeiam possibilidades para superar as desigualdades ou mantê-las nos percursos escolares, especialmente, na escolarização de estudantes com deficiência, autistas e os com altas habilidades ou superdotação, por necessitarem uma atenção mais específica ao seu processo de aprendizagem, dadas às características que os constituem enquanto sujeitos em desenvolvimento.

Informações adicionais

O currículo compreende o conjunto de conhecimentos, experiências, objetivos de aprendizagem, práticas pedagógicas e diretrizes que orientam o processo educativo nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, definindo tanto os conteúdos a serem trabalhados quanto as condições necessárias para a formação integral dos estudantes. Na educação inclusiva, o currículo constitui direito de todos e, portanto, não deve ser reduzido, substituído ou empobrecido em razão do estudante com deficiência. Desse modo, os estudantes público da Educação Especial devem ter assegurado o acesso ao currículo comum, com a oferta dos recursos de acessibilidade, apoios, estratégias pedagógicas e adaptações necessárias à sua participação e aprendizagem.

A PNEEI, ao tratar dos princípios de um currículo comum, reafirma que a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação, também se aplicam aos estudantes que são público da Educação Especial.

No currículo produzido pelas práticas curriculares expressa-se aquilo que a escola compreende e prioriza como conhecimento, quais saberes privilegia e compartilha, assim como o sujeito que pretende formar e aquele que efetivamente forma. Desse modo, ao estudarmos a escola, observamos práticas que constituem seu exercício característico na organização e no desenvolvimento do currículo, o que envolve conteúdos, metodologias, formas de socialização do conhecimento, atividades propostas e acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. São práticas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares de tempo e espaço, abrangendo processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu Art. 26, estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, organizada de acordo com as características regionais, locais, culturais, sociais e econômicas dos estudantes e dos sistemas de ensino. Essa compreensão evidencia que o currículo não se restringe a uma lista de conteúdos, mas constitui uma organização dinâmica de experiências formativas, articuladas às realidades dos sujeitos.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ampliam a compreensão de currículo ao concebê-lo como o “currículo em ação”, isto é, como o conjunto de práticas, decisões pedagógicas, interações, experiências e vivências produzidas no cotidiano escolar. Assim, currículo envolve não apenas o que se ensina, mas também como se ensina, como se aprende, quais oportunidades de participação são garantidas e de que maneira os estudantes experienciam os processos educativos.

Currículo é, portanto, a proposta de organização de uma trajetória de escolarização que compreende conhecimentos, experiências, competências, valores, práticas pedagógicas e interações sociais, com vistas ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Sob essa perspectiva, fortalece-se o entendimento de que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma importante estratégia de efetivação da educação inclusiva, pois, se o currículo corresponde à própria experiência vivida pelos estudantes no espaço escolar, essa experiência precisa ser planejada desde o início de forma acessível, participativa e significativa para todos.

A compreensão de Justiça Curricular é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Construir um currículo que favoreça a inclusão educacional passa pelo planejamento e por escolhas curriculares comprometidas com as aprendizagens de todos os estudantes.

A acessibilidade curricular, por sua vez, implica a eliminação de barreiras que possam dificultar o aprendizado, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas condições e oportunidades de sucesso nas aprendizagens. Isso pode

ser alcançado através da seleção dos conhecimentos a serem trabalhados, de materiais didáticos adequados às possibilidades de cada um, uso de recursos de tecnologia assistiva e outras estratégias pedagógicas.

Em síntese podemos afirmar que a Justiça Curricular interroga e modifica o currículo, tornando-o capaz de contemplar e respeitar as diversidades de diferentes grupos sociais, assegurando que todos os estudantes tenham acesso, aprendam e avancem no processo educacional. Por Justiça Curricular toma-se a concepção de currículo que reconhece a pluralidade cultural da sociedade e promove a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Tal concepção implica a análise crítica dos conteúdos, a elevação dos conhecimentos produzidos por grupos menos favorecidos e a valorização da diversidade cultural, tendo como orientação primordial as necessidades sociais e o compromisso com a construção de uma sociedade justa e democrática. Configura-se, pois, como um processo intrinsecamente vinculado à busca pela justiça social, materializada por meio da elaboração coletiva do currículo escolar, ancorada em experiências históricas, democráticas e socialmente significativas.

A padronização das atividades pedagógicas, centradas em uma única forma de aprender e, frequentemente, orientadas por práticas como a memorização mecânica, contribui para a constituição de um modelo curricular rígido e estático, que tende a cristalizar as práticas escolares em um modelo tradicional de ensino. Uma das consequências que tais práticas trazem é a dificuldade de promover mudanças significativas no currículo, uma vez que eventuais tentativas de acessibilização não incidem sobre as escolhas curriculares já sedimentadas. Assim, o currículo continua operando como uma "linha mestra" da sala de aula, permanecendo praticamente inalterado, sem considerar as necessidades dos sujeitos-aprendizes.

Por conseguinte, as práticas curriculares, culturalmente sedimentadas e institucionalizadas, acabam por produzir uma dissociação entre ensino e aprendizagem, na medida em que desconsideram as singularidades dos estudantes e seus modos de aprender. Além disso, em vez de problematizar as barreiras presentes nas práticas pedagógicas e no próprio currículo, contribuem para a manutenção de uma concepção de deficiência centrada no sujeito, entendida como algo a ser corrigido, compensado ou normalizado (Lunardi-Mendes, 2008; Sacristán, 2000).

Ao centrar o trabalho no estudante, orientação recorrente nas práticas curriculares estáveis, acabam por limitar também as possibilidades de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Nesse movimento, as questões propriamente curriculares deixam de ser problematizadas, permanecendo naturalizadas no cotidiano escolar. Assim, o foco desloca-se para o sujeito, enquanto o currículo, suas escolhas e suas implicações pedagógicas permanecem pouco interrogados.

No entanto, ao mesmo tempo em que se observa a permanência e a estabilidade dessas práticas, também é possível identificar brechas para sua transformação, verdadeiros “respiros” de inovação e “gatilhos” de reinvenção. É nessas fissuras do cotidiano escolar que se abrem possibilidades de deslocamento das práticas instituídas, permitindo a construção de propostas pedagógicas mais flexíveis, responsivas e comprometidas com a garantia da Justiça Curricular.

Por essa força da estabilidade das práticas, geralmente quando estamos diante do desafio de construir práticas inclusivas aparecem algumas questões comuns. Assim, faz-se necessário agirmos, prioritariamente, em função de superarmos as barreiras impostas a esses estudantes e que dificultam seus processos de inclusão escolar e aprendizagem, entre as quais, elencamos: **i.** A superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos; **ii.** O não reconhecimento da diferença como marca da humanidade; **iii.** A superação de barreiras didáticas na prática pedagógica”. (Lustosa, 2021, p. 80). A pesquisadora amplia as tipologias das barreiras existentes, acrescentando as “barreiras didáticas”, que conceitua e caracteriza como “aquelas que se ligam as nossas práticas e que demandam atenção específica do professor” (Lustosa, 2009; 2019; 2021).

Também vale a pena lembrar que, de acordo com Santos (2009), devemos ter as seguintes preocupações em mente na seleção dos conteúdos:

1. Os conteúdos devem ter relevância social, despertar o interesse e propiciar o desenvolvimento dos estudantes;
2. Os conteúdos devem oportunizar a construção de competências e habilidades essenciais à vida cotidiana da sociedade atual;
3. Os conteúdos devem possibilitar aos estudantes uma formação crítica e cidadã, para que os estudantes possam questionar, argumentar, além de detectar e solucionar problemas;
4. Os conteúdos devem estimular a criatividade e envolvimento com produções culturais que permitam que os estudantes aprendam a lidar com a diferença, entendendo e respeitando o outro.

Como assinala Connel (1997), para que a Justiça Curricular aconteça é preciso que o interesse dos estudantes menos favorecidos esteja como prioridade de acesso aos conhecimentos escolares, garantindo assim, a partir do currículo proposto, que todos os estudantes tenham a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento científico.

Fique atento!

Algumas escolhas curriculares do dia a dia podem se transformar em **barreiras di-
dáticas**. Observe especialmente se, em sua prática, ocorrem as seguintes situações:

Manutenção rígida de conteúdos prescritos, sem considerar o ritmo, os in-
teresses e as necessidades reais dos estudantes;

Uso de uma única forma de explicação para toda a turma, desconsiderando
diferentes modos de aprender;

Ausência de feedback sobre os conteúdos trabalhados, o que dificulta
identificar se os estudantes compreenderam o que foi ensinado;

Explicação dos conteúdos voltada apenas para a avaliação, priorizando
provas e tarefas avaliativas em vez da construção do conhecimento;

**Repetição da mesma explicação para toda a turma quando um estudante so-
licita ajuda individual**, sem adaptação da linguagem ou da estratégia pedagógica.

A Justiça Curricular, não é para um grupo específico. É para todos. Ela desafia
as questões de poder e tradição, que excluem e silenciam diferentes vozes e
perspectivas no cotidiano escolar.

Informações adicionais

Para provocar mudanças na prática pedagógica e a eliminação de barreiras,
é muito importante pensarmos sobre:

- **Conteúdo do currículo:** como fazemos as escolhas dos conteúdos? Essas es-
colhas privilegiam determinados grupos e não outros? O que essas escolhas
promovem de princípios democráticos, igualdade e justiça?
- **Acesso ao currículo:** como as estratégias, metodologias e organização do espaço
de sala de aula emperram ou auxiliam no acesso de todos os estudantes ao currículo?
- **Práticas Curriculares:** nossas práticas são acessíveis para toda turma? Temos
diversidade metodológica e de materiais?
- **Práticas avaliativas:** nossa avaliação é inclusiva, democrática e respeita as
diferenças de acesso dos alunos ao currículo?



Descrição da imagem: Fotografia de uma professora e seus estudantes em uma sala de aula. Ela tem pele branca, cabelos castanho-escuros, lisos e longos, usa blusa laranja e calça azul e está em pé próximo a dois estudantes na primeira fileira de carteiras. Eles são vistos de costas e um deles indica com a mão direita algo na carteira do colega, em que estão espalhadas várias tampinhas plásticas vermelhas, e a professora observa. No enquadramento circular da foto, é possível ver mais três alunos sentados em suas carteiras fazendo atividades, um deles com tampinhas e os outros com lápis e caderno. Atrás da professora, há um mural com o alfabeto.



PARA SABER MAIS

O conceito de justiça está presente há muito tempo nos estudos curriculares e ajuda a orientar a prática docente. Alguns autores são referências centrais nesse debate.

No contexto brasileiro, Paulo Freire é fundamental, ao defender uma educação comprometida com a equidade, o diálogo e a transformação social.

No cenário internacional, Nancy Fraser contribui de forma decisiva ao discutir a Justiça Social a partir das ideias de redistribuição e reconhecimento, conceitos que ajudam o professor a refletir sobre como o currículo pode enfrentar desigualdades e valorizar as diferenças presentes na sala de aula.

Não deixe de conferir:

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora UnB, 2000.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition.** New York: Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



O fotógrafo Julian Germain viajou pelo mundo, fotografando salas de aulas. Confira a estabilidade das práticas e, ao mesmo tempo, as desigualdades sociais e escolares:

<https://www.juliangermain.com/projects/classroom-portraits-world>

O fotógrafo James Mollison fez o mesmo, mas fotografando recreios escolares. Observe as situações de interação, violência, bullying, diversão e exclusão presentes nas diferentes regiões do mundo:

<https://www.jamesmollison.com/playground>

3. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Justiça Curricular

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva que visa criar um currículo acessível, proativo na remoção de barreiras para acesso ao conhecimento, sendo assim capaz de atender as necessidades de uma maior parte dos estudantes.

A partir da compreensão sobre o DUA podemos expandir nossos planejamentos com a devida atenção às múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, princípios que são fundamentais para possibilitar que cada estudante aprenda da maneira que melhor se adapte às suas habilidades e interesse.

O DUA pode inspirar a organização de um planejamento mais condizente com os modos de participação e possibilidades de aprendizado de cada um.

Ainda, quando pensamos em um espaço de aprendizagem que esteja adequado a cada estudante, vale ressaltar o trabalho colaborativo entre educadores, essencial para a implementação eficaz dos princípios e diretrizes do chamado quadro teórico conceitual do DUA, promovendo a troca de conhecimentos e a cocriação de estratégias pedagógicas inclusivas. A seguir, discutiremos um pouco mais sobre como pode ocorrer a implementação do DUA no planejamento e nas práticas pedagógicas. Vamos lá?!

3.1 Como seria a implementação do DUA no planejamento docente?

As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), propostas pelo CAST (2024), constituem um referencial para o planejamento de práticas pedagógicas que reconhecem a variabilidade dos estudantes como característica inerente aos processos de ensino e aprendizagem. Considerando que a tradução literal de algumas diretrizes pode não refletir plenamente o vocabulário consolidado no campo da educação brasileira, o quadro a seguir apresenta uma proposta de adequação terminológica. Essa adaptação preserva o significado teórico-conceitual das diretrizes originais, ao mesmo tempo em que as aproxima de expressões mais recorrentes na literatura educacional e na prática pedagógica, favorecendo sua compreensão e aplicação no contexto do planejamento inclusivo. Dessa forma, o quadro articula os princípios e diretrizes do DUA com um foco pedagógico voltado à promoção da participação, da acessibilidade curricular e da aprendizagem de todos os estudantes.

Quadro 1 – Princípio do Engajamento

Seção	Conteúdo
Diretrizes associadas	• Mobilizar o interesse e valorizar as identidades dos estudantes; • Favorecer a participação, o engajamento e a perseverança na aprendizagem; • Desenvolver a autorregulação e as competências socioemocionais.
Aspectos a considerar no planejamento	O planejamento deve contemplar atividades relevantes e significativas, relacionadas aos interesses, às experiências, às identidades e aos conhecimentos prévios dos estudantes. É importante oferecer oportunidades de escolha, colaboração e participação na organização das atividades, criando momentos de escuta nos quais crianças, jovens e adultos possam expressar suas opiniões e contribuir com o desenvolvimento das aulas. Também devem ser previstas estratégias para acompanhar os avanços e as dificuldades, incentivar a perseverança, valorizar as iniciativas dos estudantes e reconhecer suas conquistas, mantendo altas expectativas de aprendizagem para todos.
Possibilidades pedagógicas	• Explicitação dos objetivos de aprendizagem; • Valorização dos conhecimentos prévios, das potencialidades e dos centros de interesse dos estudantes; • Oferta de possibilidades de escolha; • Organização de uma rotina previsível; • Desenvolvimento de atividades colaborativas e de aprendizagem cooperativa; • Formação de agrupamentos flexíveis e produtivos; • Organização das tarefas em etapas, favorecendo a construção processual e a integração das produções; • Realização de tutorias entre pares; • Oferta de feedback contínuo; • Acompanhamento dos avanços e das dificuldades; • Manutenção de altas expectativas de aprendizagem para todos; • Valorização das iniciativas dos estudantes; • Incentivo à autonomia e ao protagonismo em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em CAST (2024).

Quadro 2 – Princípio da Representação

Seção	Conteúdo
Diretrizes associadas	• Ampliar o acesso às informações; • Diversificar as linguagens e os sistemas de representação; • Promover a compreensão, a construção de significados e a aprendizagem.
Aspectos a considerar no planejamento	O planejamento deve prever diferentes formas de apresentação dos conteúdos e das informações, considerando as características da turma e as barreiras que podem dificultar o acesso, a compreensão e a aprendizagem. Os conceitos podem ser apresentados por meio de textos, imagens, vídeos, gráficos, músicas, mapas conceituais, materiais concretos, experimentações e outros recursos. A diversificação das linguagens, dos suportes e das estratégias pedagógicas amplia as possibilidades de participação dos estudantes e favorece a construção de significados. Os recursos utilizados devem apresentar condições de acessibilidade e ser selecionados de acordo com os objetivos de aprendizagem.
Possibilidades pedagógicas	• Utilização de materiais diversificados e multimodais, em formatos impressos, digitais e em áudio; • Uso de imagens, esquemas, gráficos, mapas conceituais, materiais concretos e letras móveis; • Utilização de Libras, Braille, Comunicação Aumentativa e Alternativa e outros recursos de Tecnologia Assistiva; • Disponibilização de legendas, audiodescrição, leitores de tela, audiolivros e textos ampliados; • Exploração das linguagens oral, escrita, matemática, artística e corporal; • Realização de leituras coletivas e utilização de diferentes fontes de consulta; • Seleção de vídeos, músicas, obras literárias e outros materiais relacionados aos interesses da turma; • Realização de oficinas, experimentações, atividades práticas e aulas de campo; • Variação do ritmo, da entonação da voz, dos movimentos corporais e das formas de comunicação.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em CAST (2024).

Quadro 3 – Princípio da Ação e Expressão

Seção	Conteúdo
Diretrizes associadas	• Garantir múltiplas formas de interação e participação; • Diversificar as formas de expressão das aprendizagens; • Desenvolver a autonomia e as estratégias de aprendizagem.
Aspectos a considerar no planejamento	O planejamento deve oferecer diferentes possibilidades para que os estudantes participem das atividades e demonstrem o que aprenderam. As aprendizagens podem ser expressas por meio de produções orais, escritas, visuais, corporais, gestuais, artísticas, práticas ou multimodais. Devem ser consideradas também formas de comunicação que utilizem imagens, objetos de referência, vocalizadores, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa e outras tecnologias assistivas. A diversificação dos meios de ação e expressão não implica a redução dos objetivos de aprendizagem, mas a oferta de caminhos acessíveis e equivalentes para que todos os estudantes possam alcançá-los.
Possibilidades pedagógicas	• Oferta de meios equivalentes de acesso e, quando necessário, de formas equivalentes de realização das atividades, preservando os objetivos de aprendizagem definidos para a turma; • Utilização de produções orais, escritas, visuais, corporais, artísticas ou multimodais; • Elaboração de portfólios, relatórios, apresentações, projetos e produções coletivas; • Realização de avaliações diagnósticas, processuais e formativas em diferentes formatos; • Uso de editores de texto, recursos de Tecnologia Assistiva e outros apoios relacionados às barreiras identificadas; • Disponibilização de tempo adequado para a realização das atividades; • Organização de mobiliários e espaços acessíveis; • Formação de duplas, grupos, atividades individuais ou propostas envolvendo toda a turma; • Desenvolvimento de atividades de aprendizagem cooperativa e tutorias entre pares; • Oferta de diferentes apoios, conforme as demandas dos estudantes, mantendo objetivos de aprendizagem comuns; • Valorização da autonomia, da participação e do protagonismo dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em CAST (2024).



PARA SABER MAIS

O conceito de DUA surgiu nos Estados Unidos na década de 1990, desenvolvido por David H. Rose e seus colegas no Center for Applied Special Technology (CAST). Inspirado pelo Design Universal na arquitetura, que busca criar espaços acessíveis a todas as pessoas, o DUA incorpora esses princípios ao campo da educação, com ênfase na aprendizagem. Os autores e pesquisadores precursores que mais contribuíram significativamente para o desenvolvimento do DUA são:

- **David H. Rose:** Um dos fundadores do CAST e pioneiro na apresentação dos princípios do DUA na educação.
- **Anne Meyer:** Cofundadora do CAST, colaborou extensivamente com Rose na elaboração das diretrizes do DUA.
- **David Gordon:** Outro colaborador importante no desenvolvimento das diretrizes e práticas do DUA.

Para conhecer as produções do grupo CAST, acesse o link [cast.org](https://udlguidelines.cast.org/), ou ainda: <https://udlguidelines.cast.org/>

Desenho Universal para a Aprendizagem: muito além da acessibilidade

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) não consiste apenas na oferta de recursos de acessibilidade ou em adaptações destinadas a determinados estudantes. Trata-se de uma abordagem de planejamento curricular que reconhece a variabilidade humana como característica inerente a qualquer grupo de aprendizes e propõe a eliminação das barreiras à aprendizagem desde a concepção do currículo.

Böck, Gesser e Nuernberg (2020) defendem que o DUA pode ser compreendido como uma estratégia de cuidado, pois organiza o ensino de modo a remover barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e assegura o direito à educação de estudantes com e sem deficiência.

O DUA promove práticas pedagógicas de sala de aula acessíveis capazes de responder à diversidade dos estudantes, deslocando o foco das adaptações individuais para a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o DUA convida professores a planejarem experiências de aprendizagem aos estudantes que sejam, desde o início, acessíveis e desafiadoras para todos, reconhecendo que a diversidade de formas e possibilidades de aprender não é uma exceção, mas a condição humana que requer uma (re)organização das salas de aula.

Referências

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como estratégia de cuidado para educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, p. 44-67, 2020.

3.2 Como fazer Justiça Curricular a partir do DUA?

Ao longo de toda sua trajetória, os estudos críticos e pós-críticos do currículo têm denunciado a sua tendência à estabilidade e sua limitada capacidade de assimilação de mudanças, destacando, ainda, a influência de princípios meritocráticos profundamente arraigados na escola, tais como a centralidade do desempenho, dos resultados e do mérito individual como critérios de valorização e reconhecimento. Todo esse quadro é historicamente criticado por se fazer bastante propício ao cometimento de injustiças. A ideia de Justiça Curricular aparece como uma expressão da justiça social no âmbito educacional, ajudando a superar as barreiras e desigualdades estabelecidas e reproduzidas dentro da própria escola. A ideia de Justiça Curricular é trabalhada por Connel (1997) como um conceito articulador entre justiça, educação e currículo, na busca de uma justiça redistributiva e reparadora. Em sua visão, a educação escolarizada, como um bem público, tem que estar efetivamente acessível para toda a população.

Desse modo, a Justiça Curricular se funda na promoção da justiça no ambiente escolar. Podemos entendê-la também como um contributo prático e teórico para enfrentarmos os debates sobre igualdade, equidade e diversidade no contexto educacional.

Para pensarmos uma prática pedagógica como aliada à Justiça Curricular, que contribua para a efetivação dos princípios inclusivos no contexto da sala de aula, é necessário lidar com situações de ensino contextualizadas, com desafios que nos façam refletir e pensar criativamente em decisões que garantam condições de aprendizagem a todos os estudantes. Este é o papel do professor da classe comum, na busca pela escolarização de todos os estudantes, inclusive os que apresentam condições de deficiência e/ou altas habilidades ou superdotação. Sua prática pedagógica deve estar orientada para o acesso curricular com justiça, apoiando-se também nos serviços direcionados à Educação Especial, sob responsabilidade do professor do AEE.

A seguir, você conhecerá a experiência da turma da professora Adélia e acompanhará o processo de construção de uma prática pedagógica inclusiva, desde o planejamento até o desenvolvimento de aulas voltadas à garantia da aprendizagem de todos os estudantes. O relato convida à reflexão sobre diferentes situações de aprendizagem, apresentando desafios, questionamentos e exemplos práticos que evidenciam como diversas abordagens e estratégias podem ser implementadas no cotidiano escolar.

Essa experiência constitui uma importante fonte de inspiração para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a promoção da justiça curricular. Com base nas situações apresentadas, você poderá refletir sobre sua própria realidade e elaborar um planejamento pedagógico inclusivo, considerando as singularidades dos estudantes e as condições necessárias à participação e à aprendizagem de todos.

Relato de experiência

Eu, professora Adélia, pedagoga e Mestra em Educação Inclusiva, atuo há 18 anos em uma escola situada em um território periférico, marcado por desigualdades sociais que atravessam as experiências escolares dos estudantes. Nesse contexto, desenvolvo minha prática em uma turma de 5º ano do ensino fundamental composta por 38 estudantes, com trajetórias, identidades e modos de aprender diversos, o que demanda a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com a perspectiva inclusiva e com a garantia de Justiça Curricular.

A heterogeneidade da turma se expressa em diferentes dimensões: estudantes com deficiência, estudantes imigrantes, além de sujeitos com distintas características cognitivas, corporais, linguísticas e emocionais. Diante dessa realidade, o planejamento pedagógico tem se constituído como um exercício constante de reflexão, orientado por questões como: quem são esses estudantes? Quais conhecimentos e experiências trazem consigo? Quais mediações pedagógicas podem favorecer sua participação e aprendizagem? Como organizar o ensino de modo a garantir acessibilidade e engajamento para todos?

Nesse cenário, destaco a presença de Rose, estudante de 10 anos, oriunda do Haiti, com paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas e não oralizada, cuja língua materna é o crioulo haitiano. Sua trajetória evidencia desafios relacionados à comunicação, à acessibilidade linguística e à participação nas práticas escolares. No entanto, em vez de orientar o planejamento a partir de adaptações individualizadas, busquei organizar o trabalho pedagógico de forma a contemplar múltiplas possibilidades de participação para toda a turma, compreendendo que estratégias acessíveis beneficiam coletivamente os estudantes.

No desenvolvimento do componente de Geografia, na unidade temática "O sujeito e seu lugar no mundo", organizei um conjunto de atividades orientadas pelos princípios do DUA, ainda que em processo de apropriação teórica mais sistematizada. Inicialmente, propus uma roda de conversa, na qual os estudantes puderam compartilhar aspectos de suas identidades, origens, culturas e modos de vida, mobilizando múltiplos meios de engajamento. Diferentes formas de expressão foram valorizadas, incluindo o uso de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa e recursos tecnológicos, o que possibilitou a participação ativa de Rose e de outros estudantes.

Em seguida, desenvolvemos a construção de um painel coletivo, no qual os estudantes representaram, por meio de produções artísticas, suas identidades e pertencimentos culturais. Foram mobilizados diferentes meios de representação e expressão, como colagens, desenhos e uso de imagens. Rose participou da atividade selecionando imagens relacionadas ao Haiti e utilizando recursos de comunicação alternativa, incluindo assistentes de voz com tradução para o português, o que também despertou o interesse dos demais estudantes para outras formas de comunicação.

A exploração do mapa-múndi constituiu outro momento significativo, possibilitando a localização dos países de origem dos estudantes e a construção de um quadro comparativo entre Haiti e Brasil. Essa atividade foi mediada por recursos visuais, linguísticos e tecnológicos, favorecendo a compreensão do conteúdo por diferentes vias. A produção de pranchas de comunicação alternativa, realizada em parceria com a professora do AEE, ampliou as possibilidades de interação não apenas de Rose, mas de outros estudantes, que passaram a se apropriar desses recursos como suporte à comunicação.

Ao longo do processo, diversifiquei as formas de apresentação e expressão do conhecimento, propondo atividades como relatos orais e escritos, encenações teatrais e uso de tecnologias digitais. Essas estratégias possibilitaram que os estudantes acessassem e demonstrassem suas aprendizagens por diferentes caminhos, evidenciando os princípios do DUA: múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão.

A atuação colaborativa com a professora do AEE foi fundamental para a identificação de barreiras e a construção de estratégias de acessibilidade, especialmente no que se refere à comunicação alternativa e à elaboração de materiais bilíngues. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) contribuiu como instrumento orientador, articulado ao planejamento da sala comum, reforçando o papel do AEE como apoio à escolarização, e não como espaço substitutivo.

Apesar dos avanços, o processo evidenciou desafios importantes, como a gestão de uma turma numerosa, a necessidade de domínio de recursos de Tecnologia Assistiva e a ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento colaborativo, uma vez que as avaliações conjuntas ocorreram fora do horário de trabalho. Tais aspectos revelam limites estruturais que impactam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda assim, observou-se ampliação da participação dos estudantes, especialmente daqueles que, em situações mais tradicionais de ensino, tendem a se manter à margem das atividades. As diferentes formas de mediação favoreceram o engajamento coletivo e a construção de aprendizagens significativas, em consonância com os objetivos propostos para o componente curricular.

Essa experiência reforça a compreensão de que a inclusão não se efetiva por meio de adaptações pontuais, mas pela reorganização do ensino a partir da diversidade, demandando formação contínua, trabalho colaborativo e condições institucionais adequadas para sua realização.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Como implementar os princípios do DUA no dia a dia do planejamento docente, a partir do que pôde ser apreciado no caso da Professora Adélia?

Agora que você conhece as distintas possibilidades de gestão da sala de aula, com uma diversificação de estratégias, recursos e metodologias, vamos pensar na elaboração de um planejamento a partir dos princípios do DUA.

Esse é o momento de realizar as escolhas para compor o planejamento, com a adoção de uma Ética do Cuidado, estando atento às histórias de cada estudante. Lembre-se que este é um esboço comentado de planejamento para a temática "O sujeito e seu lugar no mundo", um ponto de partida que pode ser expandido.

Lembretes para uma prática inclusiva

- 1.** O planejamento é a gênese de uma aula inclusiva, pois é nele que se organiza o trabalho pedagógico de modo a atender aos diferentes níveis, ritmos, interesses e demais características dos estudantes.
- 2.** A heterogeneidade da turma e das aprendizagens é uma realidade em qualquer contexto escolar, independentemente da presença de estudantes que são público da Educação Especial.
- 3.** O trabalho pedagógico deve organizar-se por meio de atividades e mediações acessíveis a todos, com previsão de apoios, recursos e estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem de qualquer estudante que deles necessite.
- 4.** É fundamental identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como seus interesses, potencialidades e aprendizagens já consolidadas, tomando esses aspectos como mobilizadores de novas intervenções e mediações pedagógicas.
- 5.** A rotina pedagógica deve expressar-se em ações sistematizadas, planejadas e inclusivas, garantindo oportunidades de participação e aprendizagem para todos os estudantes.
- 6.** O acompanhamento pedagógico deve incluir o registro e a avaliação das conquistas dos estudantes, considerando seus avanços em relação aos próprios percursos iniciais de aprendizagem, sem comparações com a turma ou com critérios idealizados de desempenho.

3.3 Uma proposta de planejamento baseado no DUA a partir do Relato de Experiência da professora Adélia

1. A temática do planejamento: O sujeito e seu lugar no mundo - diversidade cultural e problemas ambientais locais

Esse assunto já constitui, em si, uma perspectiva curricular inclusiva, pois parte do reconhecimento das múltiplas realidades, identidades e formas de participação presentes na escola e na comunidade.

Na perspectiva do DUA, ocorre a seleção de temas capazes de promover identificação, pertencimento e engajamento dos diferentes estudantes. Ao abordar diversidade cultural, modos de vida, territórios e questões ambientais locais, o planejamento amplia as possibilidades de conexão entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos estudantes, incluindo a estudante Rose.

A inserção de informações sobre outros países, hábitos culturais, diferentes formas de comunicação e modos de organização da vida social favorece o reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do currículo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, dialógicas e culturalmente responsivas.

Desse modo, a temática é também estratégia curricular que possibilita múltiplos meios de engajamento, participação e construção de sentidos para toda a turma.

2. Objetivos:

- Compreender e valorizar as diferenças étnico-raciais e culturais.
- Identificar e propor soluções para problemas ambientais locais.
- Promover a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e demandas.

Os objetivos propostos articulam dimensões conceituais, sociais e éticas do processo educativo, dentro de uma perspectiva de formação integral dos estudantes. Para além da aprendizagem de conteúdos específicos, o planejamento contempla valores relacionados ao respeito à diversidade, à participação social e à construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Na perspectiva da educação inclusiva e do DUA, os objetivos consideram o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência, à participação e à colaboração.

Objetivos como “compreender e valorizar as diferenças étnico-raciais e culturais” e “promover a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes” ampliam o alcance pedagógico do planejamento, ao se reconhecer que a aprendiza-

gem ocorre em contextos marcados pela diversidade. Nesse sentido, a inclusão passa a integrar intencionalmente os próprios objetivos formativos da aula.

Além disso, ao envolver os estudantes na identificação e proposição de soluções para problemas ambientais locais, o planejamento favorece práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e socialmente significativas, fortalecendo múltiplos meios de engajamento e participação para toda a turma.

3. Conteúdos: Diferenças étnico-raciais e culturais e Problemas ambientais locais.

Os conteúdos selecionados mostram que o currículo pode ser ressignificado a partir das experiências, identidades e contextos concretos dos estudantes. Temas como diferenças étnico-raciais e problemas ambientais locais possibilitam aproximar os conhecimentos escolares das vivências da turma, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Na educação inclusiva, os conteúdos devem ser entendidos como construções culturais que podem favorecer ou limitar os processos de participação, identificação e pertencimento dos estudantes. Quando o planejamento considera as realidades presentes na sala de aula, amplia-se a possibilidade de reconhecimento das múltiplas formas de ser, viver, comunicar-se e aprender.

Sob a ótica do DUA, conteúdos conectados às experiências dos estudantes fortalecem múltiplos meios de engajamento, pois mobilizam interesses, memórias, referências culturais e conhecimentos prévios da turma. Assim, o currículo deixa de operar como transmissão de conteúdos prescritos e passa a constituir-se como espaço de diálogo, participação e valorização da diversidade humana.

Desse modo, os conteúdos assumem não apenas uma dimensão conceitual, mas também social, cultural e formativa, contribuindo para práticas pedagógicas inclusivas e democraticamente orientadas.

4. Introdução ao Tema

Nessa etapa, é importante diversificar não apenas os recursos, mas também as formas de acesso, participação, antecipação e interação com o conteúdo, com a utilização de vídeos curtos sobre diversidade cultural e problemas ambientais, com legendas, áudio, imagens ampliadas, palavras-chave ilustradas, materiais concretos, organizadores visuais e pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Para cada princípio do DUA:

Múltiplos Meios de Representação: apresentar vídeo curto sobre diversidade cultural e problemas ambientais com legendas, áudio em português, imagens

ampliadas, palavras-chave ilustradas e materiais concretos relacionados ao tema. Disponibilizar previamente organizadores visuais, pranchas de CAA e resumo do conteúdo para favorecer a compreensão e a antecipação da atividade.

Múltiplos Meios de Engajamento: promover diálogo inicial sobre as vivências dos estudantes relacionadas ao meio ambiente e às diferenças culturais, incentivando a participação por diferentes linguagens.

Múltiplos Meios de Ação e Expressão: possibilitar que os estudantes expressem suas compreensões por meio da oralidade, desenho, escrita, gestos, apontamentos ou utilização de recursos de CAA.

Também é importante explicitar de que forma os estudantes irão interagir com o conteúdo, indicando os apoios que estarão disponíveis durante a atividade e as estratégias previstas para favorecer a participação de todos. Nesse sentido, a proposta deve evidenciar como contempla diferentes formas de compreensão e expressão, mobilizando os princípios do DUA, especialmente no que se refere à representação das informações, ao engajamento dos estudantes e às possibilidades de ação e expressão.

5. Formar grupos pequenos para discutir o vídeo, garantindo a participação de todos

Organizar pequenos grupos para discutir o vídeo e compartilhar percepções sobre diversidade cultural e problemas ambientais locais, garantindo múltiplas formas de participação e interação entre os estudantes. Favorecer o trabalho colaborativo, a escuta entre pares e a conexão do tema com experiências vividas pelos estudantes. Disponibilizar perguntas direcionadoras, imagens, palavras-chave, organizadores visuais e pranchas de CAA para apoiar a compreensão e a comunicação durante a atividade. Respeitar as diferentes formas de participação, como oralidade, desenho, escrita, apontamentos, uso de gestos, recursos visuais ou recursos de Tecnologia Assistiva.

O professor deve circular entre os grupos realizando mediações pedagógicas, incentivando a participação de todos os estudantes e garantindo tempo ampliado para elaboração das respostas e interações.

Também seria interessante explicitar que:

- os grupos devem ser organizados de forma heterogênea e colaborativa;
- os estudantes podem assumir diferentes funções no grupo;
- os apoios comunicacionais não são exclusivos de um estudante, mas recursos disponíveis para toda a turma;
- o foco não é apenas “falar”, mas criar múltiplas possibilidades de interação e expressão.

6. Execução da atividade inicial

Orientar os grupos a discutir o vídeo e registrar os pontos considerados mais importantes, garantindo múltiplas formas de participação e expressão dos estudantes. Os registros podem ocorrer por meio da escrita, desenhos, esquemas visuais, mapas conceituais, fotografias, recursos de Tecnologia Assistiva, CAA, gravações de áudio, apontamentos ou outras linguagens que favoreçam a comunicação e a participação. Disponibilizar perguntas norteadoras, palavras-chave ilustradas, organizadores visuais e apoios comunicacionais para auxiliar a compreensão e organização das ideias.

O professor pode ajudar a eleger em cada grupo um escriba e deve acompanhar os grupos realizando mediações pedagógicas, oferecendo apoios quando necessário e garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de participação nas discussões e nos registros produzidos coletivamente.

7. Diferenças étnico-raciais e culturais

Pesquisa e socialização das aprendizagens: orientar os grupos a pesquisar sobre diferentes culturas, incluindo a cultura haitiana, utilizando múltiplas fontes de informação e diferentes linguagens. Os estudantes podem socializar suas aprendizagens por meio de apresentações orais, cartazes, dramatizações, desenhos, produções digitais, recursos visuais, materiais táteis, músicas, fotografias, vídeos ou outros suportes comunicacionais que favoreçam a participação da turma.

No AEE, podem ser selecionados elementos para compor a prancha de CAA da estudante Rose, fortalecendo sua participação nas atividades desenvolvidas na sala comum e evidenciando a articulação entre o AEE e o ensino comum na promoção da acessibilidade curricular.

8. Execução e apresentação cultural

Pesquisa, produção e socialização cultural: orientar os grupos a pesquisar sobre uma cultura específica, incentivando a utilização de múltiplos recursos, linguagens e formas de expressão durante a construção e apresentação das atividades. Os estudantes podem desenvolver cartazes, maquetes, dramatizações, apresentações digitais, vídeos, experiências sensoriais, exposições de objetos culturais, músicas, danças, fotografias, entrevistas gravadas, produções artísticas e outros recursos que favoreçam a participação coletiva e o reconhecimento da diversidade cultural.

Durante a atividade, é importante instigar os estudantes a perceberem as marcas interseccionais presentes nas diferentes culturas, considerando aspectos

relacionados à linguagem, território, etnia, modos de vida, tradições, condições sociais e formas de participação na sociedade.

Deve-se disponibilizar diferentes suportes de acesso às informações, como imagens, vídeos legendados, mapas, materiais táteis, objetos culturais, organizadores visuais, palavras-chave ilustradas, recursos digitais e pranchas de CAA, favorecendo diferentes formas de compreensão e interação com os conteúdos culturais trabalhados.

Dar possibilidade de escolha sobre como pesquisar, produzir e apresentar os conhecimentos também amplia o envolvimento e a participação dos estudantes.

A estudante haitiana pode compartilhar aspectos culturais de seu país, como tradições, festividades, culinária, música, dança e formas de comunicação. Pode também apresentar objetos típicos, roupas tradicionais, instrumentos musicais, fotografias ou entrevistas gravadas em áudio com seus familiares, além de ensinar palavras e expressões em crioulo haitiano, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural e sua presença na escola.

Esse momento amplia as possibilidades de reconhecimento, pertencimento e representatividade no currículo escolar, favorecendo práticas pedagógicas culturalmente engajadas.

9. Comunicação e interação

Organização da roda de conversa e interação coletiva: organizar o espaço da sala de modo que todos os estudantes possam se ver, ouvir e interagir, favorecendo a comunicação, a escuta e a participação coletiva. A disposição dos estudantes deve possibilitar trocas entre pares, circulação do professor e acesso aos diferentes recursos pedagógicos e comunicacionais utilizados durante a atividade.

Utilizar diferentes recursos para apoiar a compreensão e a comunicação, como pranchas de CAA, imagens, palavras-chave ilustradas, cartões comunicacionais, gestos, expressões visuais e recursos bilíngues em português e crioulo haitiano. As pranchas podem conter símbolos relacionados a sentimentos, necessidades, opiniões e ideias, ampliando as possibilidades de interação entre os estudantes.

A mediação docente deve favorecer um ambiente seguro, para que todos possam participar, expressar opiniões e compartilhar vivências, respeitando os diferentes tempos de fala e valorizando as experiências culturais de cada estudante. A estudante haitiana deve ter oportunidades efetivas de compartilhar aspectos de sua cultura, experiências e conhecimentos, utilizando os recursos comunicacionais que melhor favoreçam sua participação. A utilização de recursos comunicacionais acessíveis para toda a turma reforça a compreensão de que a acessibilidade integra o próprio planejamento pedagógico e constitui elemento estruturante das práticas curriculares inclusivas.

10. Problemas ambientais locais

Saída de campo e investigação do território: realizar uma visita ao entorno da escola para identificar problemas ambientais locais, observando aspectos relacionados ao descarte de resíduos, preservação dos espaços públicos, condições ambientais da comunidade e impactos no cotidiano das pessoas. A atividade pode envolver registros fotográficos, anotações, desenhos, gravações de áudio, observações guiadas e rodas de conversa ao longo do percurso.

Disponibilizar mapas, imagens, roteiros visuais, palavras-chave ilustradas, recursos táteis, pranchas de CAA e orientações antecipadas sobre o percurso e os objetivos da atividade, favorecendo diferentes formas de compreensão e participação durante a saída de campo.

Promover a investigação do território a partir das experiências concretas dos estudantes, incentivando a curiosidade, a observação, a participação colaborativa e o reconhecimento dos problemas ambientais presentes na comunidade. A atividade fortalece o vínculo entre currículo, realidade social e participação cidadã.

Possibilitar diferentes formas de registro e expressão das observações realizadas durante a atividade, permitindo que os estudantes utilizem oralidade, desenhos, fotografias, escrita, apontamentos, gravações de áudio, recursos digitais, Tecnologia Assistiva ou CAA, para compartilhar suas percepções e análises.

No planejamento da saída de campo deve-se considerar previamente as condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica dos espaços a serem visitados. É importante organizar rotas acessíveis, verificar barreiras arquitetônicas, garantir condições adequadas de circulação e assegurar que todos os estudantes possam participar das experiências propostas com segurança, autonomia e pertencimento.

Essa organização expressa uma Ética do Cuidado e da responsabilidade coletiva, compreendendo a acessibilidade como elemento constitutivo do planejamento pedagógico e da efetivação do direito à participação de todos nas experiências curriculares.

11. Registro e análise

Registro das observações e análise coletiva: organizar a saída de campo com antecedência, garantindo condições de segurança, participação e acessibilidade para todos os estudantes. Durante a atividade, disponibilizar diferentes recursos para registro das observações realizadas, como câmeras, tablets, gravadores de áudio, cadernos, mapas, fotografias, desenhos, fichas de observação, Tecnologia Assistiva e recursos de CAA.

Após a saída de campo, promover momentos de análise coletiva em sala de aula, incentivando os estudantes a discutir os problemas ambientais identificados, compartilhar percepções e construir interpretações sobre o território observado.

Também é possível traçar previamente a rota utilizando recursos como Google Maps ou ferramentas similares, antecipando visualmente o percurso e os espaços que serão visitados.

É importante estimular a investigação colaborativa, a observação ativa do território e a participação dos estudantes na análise dos problemas ambientais encontrados, relacionando as discussões às experiências concretas da comunidade e ao cotidiano da turma.

As descrições detalhadas dos espaços, trajetos e contextos observados durante a saída de campo constituem importante estratégia de acessibilidade pedagógica e comunicacional, favorecendo a participação, a antecipação das atividades e a construção compartilhada das experiências de aprendizagem.

12. Aprendizagem colaborativa

Construção coletiva dos registros e análises: orientar os estudantes a registrar os problemas ambientais identificados durante a saída de campo e, posteriormente, promover momentos de discussão coletiva em sala de aula para análise, comparação e interpretação dos registros produzidos pelos grupos.

Essa etapa evidencia a potência da interdependência e do trabalho em duplas ou grupos colaborativos como estratégia pedagógica inclusiva. A estudante Rose, por exemplo, pode participar indicando os espaços, elementos ou situações que considera importantes registrar, enquanto colegas colaboram na realização das fotografias, gravações ou anotações. Dessa forma, a participação não se limita à execução motora da tarefa, mas envolve tomada de decisão, comunicação, interação e construção coletiva das experiências de aprendizagem.

13. Proposição de soluções

Sessão colaborativa de ideias e construção de propostas: promover uma sessão de chuva de ideias para que os estudantes proponham soluções aos problemas ambientais identificados durante a saída de campo. A atividade pode envolver o uso de quadros brancos, post-its, cartões comunicacionais, recursos digitais, organizadores visuais e outras estratégias que favoreçam a participação coletiva, a criatividade e a construção compartilhada de propostas.

Durante a atividade, o professor deve registrar todas as contribuições apresentadas pelos grupos, valorizando diferentes formas de participação e expressão. Posteriormente, a turma pode discutir coletivamente as propostas consideradas

mais viáveis, refletindo sobre possibilidades concretas de intervenção no contexto escolar e comunitário.

14. Projeto de intervenção

Planejamento e desenvolvimento de projetos de intervenção: orientar os grupos a elaborar propostas de intervenção voltadas à melhoria do ambiente local, considerando os problemas ambientais identificados durante as etapas anteriores. Os projetos podem envolver campanhas de conscientização, ações de preservação ambiental, produção de materiais educativos, revitalização de espaços, coleta seletiva, hortas escolares, produção audiovisual ou outras iniciativas construídas coletivamente pelos estudantes.

O professor deve acompanhar continuamente o desenvolvimento dos projetos, realizando mediações pedagógicas, oferecendo apoio quando necessário e assegurando condições de participação para todos os estudantes. Rose, assim como os demais estudantes, deve participar ativamente das decisões, escolhas, registros e ações propostas pelos grupos, considerando-se, de forma valorativa, as diferentes formas de colaboração e atuação nas atividades desenvolvidas.

É importante incentivar o protagonismo estudantil, a participação colaborativa e o compromisso social dos estudantes na construção de propostas que dialoguem com as necessidades da comunidade e do território. O envolvimento em ações concretas fortalece o sentimento de pertencimento, responsabilidade coletiva e participação cidadã.

15. Apresentação dos projetos

Feira de soluções e socialização das propostas: organizar uma feira de soluções para que os grupos apresentem os projetos de intervenção desenvolvidos ao longo das atividades, compartilhando suas propostas com a comunidade escolar. As apresentações podem envolver diferentes linguagens e recursos, como cartazes, maquetes, dramatizações, vídeos, fotografias, experiências sensoriais, materiais táteis, apresentações digitais, campanhas educativas, produções artísticas e demonstrações práticas das ações planejadas pelos estudantes.

A organização da feira deve considerar previamente as condições de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica do espaço, assegurando circulação, participação e interação para todos os estudantes e visitantes. Os recursos de acessibilidade não devem aparecer como elementos complementares ou adaptativos, mas como parte integrante da própria organização curricular e das experiências de aprendizagem construídas coletivamente pela turma.

O professor deve garantir que todos os grupos tenham oportunidades efetivas de apresentar seus projetos, valorizando as diferentes formas de participação, comunicação e expressão presentes no contexto escolar inclusivo, reproduzindo as múltiplas formas de representação já citadas.

Deve-se promover a participação ativa dos estudantes na organização, apresentação e circulação pela feira, fortalecendo o protagonismo estudantil, a colaboração entre pares e o diálogo com a comunidade escolar. A socialização dos projetos amplia o reconhecimento das produções dos estudantes e favorece a construção de práticas pedagógicas socialmente significativas.

É preciso garantir espaço para diferentes formas de apresentação e comunicação das propostas, permitindo que os estudantes utilizem a oralidade, dramatização, vídeos, músicas, fotografias, escrita, desenhos, recursos digitais, recursos de Tecnologia Assistiva, gestos, apontamentos ou CAA para compartilhar seus projetos e interagir com os visitantes.

16. Reflexão e avaliação

Reflexão coletiva e avaliação do percurso: promover momentos de reflexão sobre o processo vivido, as aprendizagens construídas, os desafios encontrados e os resultados alcançados ao longo das atividades desenvolvidas. A avaliação deve considerar não apenas os produtos finais apresentados pelos grupos, mas também os processos de participação, colaboração, engajamento, comunicação e construção coletiva do conhecimento.

A avaliação pode envolver estratégias diversificadas, como autoavaliação, avaliação por pares, feedback do professor, registros processuais, observação das interações e construção de portfólios coletivos e individuais. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de assumir caráter exclusivamente classificatório e passa a constituir-se como prática contínua, formativa e comprometida com o reconhecimento das diferentes formas de aprender, participar e se expressar.

O professor deve criar condições para que todos os estudantes compartilhem suas experiências e aprendizagens, respeitando os diferentes tempos, modos de comunicação e formas de participação presentes na turma.

Deve-se disponibilizar diferentes recursos para apoiar a compreensão dos critérios e objetivos da avaliação, como organizadores visuais, perguntas norteadoras, registros fotográficos, mapas conceituais, portfólios, imagens, vídeos, pranchas de CAA e sínteses visuais do percurso realizado pela turma.

Igualmente, incentivar os estudantes a refletirem sobre suas experiências, aprendizagens, contribuições individuais e coletivas, bem como sobre os impactos das atividades no contexto escolar e comunitário. A valorização das vivências

e dos percursos individuais fortalece o sentimento de pertencimento, autonomia e participação no processo educativo.

Este é apenas um esboço comentado de um planejamento, o qual considera as características da turma e as necessidades de remoção de barreiras para a participação. Muito mais pode ser alcançado através do trabalho colaborativo na escola. Inspire-se no material apresentado até aqui e nos demais cadernos desta coletânea para promover maior acesso e Justiça Curricular.

Após conhecermos um pouco da realidade da professora Adélia, a partir do Estudo de Caso, vamos nos dedicar a refletir sobre questões que envolvem a gestão da sala de aula, as perspectivas de aprendizagem colaborativa e o DUA. Ao final, professor, você poderá acessar um esboço comentado de planejamento, organizado para ilustrar algumas possibilidades de exploração da temática para a aula “O sujeito e seu lugar no mundo”.



PARA SABER MAIS

Alguns materiais essenciais que vão te ajudar a ampliar o olhar sobre inclusão, acessibilidade curricular e diversidade na sala de aula: Acesse o artigo que explica o conceito de DUA e como ele pode favorecer a aprendizagem de todos os estudantes:

<https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>

Conheça análises sobre os benefícios e os desafios da implementação do DUA nas escolas:

<https://diversa.org.br/noticias/pesquisador-espanhol-aponta-beneficios-e-desafios-para-implementacao-do-dua/>

Assista aos vídeos produzidos pelo CAST, organização responsável pelo desenvolvimento do DUA, e compreenda seus princípios na prática:

<https://www.youtube.com/watch?v=fsYuXqqiQRA&t=19s>

<https://www.youtube.com/watch?v=9rSROToi4-o&t=48s>

Aprofunde-se na relação entre DUA e cuidado na educação inclusiva:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886>

Para se apropriar e refletir mais sobre a gestão da sala de aula inclusiva, assista a live da aula inaugural do Curso de Formação de Professores, uma iniciativa da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) do Ministério da Educação (MEC, Pró-Inclusão, 2024); Instagram: @proinclusao_ufc (Gestão e Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva).



Quadro 4 – Princípios inspiradores para a organização de boas práticas pedagógicas inclusivas

Princípio inspirador	Como colocar em prática
Conhecimento dos estudantes	Compreender quem são, o que sabem e como aprendem. Realizar avaliações iniciais para identificar conhecimentos prévios, definir metas e acompanhar avanços e dificuldades.
Planejamento pedagógico	Planejar com intencionalidade, evitando improvisações. Prever estratégias, recursos e apoios, garantindo a participação de todos nas mesmas atividades.
Participação e linguagem	Promover o uso da linguagem oral e escrita como eixos da aprendizagem. Realizar debates, rodas de conversa, perguntas diretas e valorizar diferentes formas de expressão.
Metodologias diversificadas	Variar as formas de ensinar e aprender, utilizando jogos, atividades práticas, projetos, artes, experimentações e tecnologias.
Contextualização do ensino	Relacionar os conteúdos à realidade dos estudantes, retomando conhecimentos prévios e explicitando a função social do que é ensinado.
Rotina e organização	Garantir previsibilidade e clareza no desenvolvimento das aulas. Apresentar objetivos, organizar o tempo, estruturar as etapas e manter uma rotina consistente.
Mediação pedagógica	Oferecer mediações, solicitações e apoios de acordo com as necessidades dos estudantes. Observar atentamente, diversificar explicações e replanejar continuamente.
Centros de interesse e potencialidades	Identificar os interesses e potencialidades dos estudantes para ampliar sua motivação, participação e engajamento nas atividades.
Aprendizagem colaborativa	Promover o trabalho cooperativo entre professores, profissionais da escola e demais serviços. Dialogar com docentes, professor do AEE e, quando necessário, com profissionais da saúde e de outros setores.
Parceria com as famílias	Reconhecer as famílias como aliadas no processo educativo, compartilhando avanços, orientando o acompanhamento e valorizando seus conhecimentos e experiências.
Acessibilização	Garantir o acesso de todos ao currículo por meio de recursos de acessibilidade, como Libras, Braille, tecnologias assistivas, audiodescrição e outras estratégias que eliminem barreiras à aprendizagem.
Ambiente ético	Assegurar relações baseadas no respeito, acolhimento, participação e inclusão, combatendo práticas de bullying, discriminação e exclusão.
Avaliação e registro contínuos	Acompanhar continuamente o processo de aprendizagem por meio de portfólios, relatórios, registros sistemáticos e diferentes instrumentos avaliativos.
Articulação entre o AEE e a sala comum	Desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do AEE, utilizando o Estudo de Caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), com foco na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos princípios da educação inclusiva

4. Gestão da sala de aula e trabalho colaborativo: a parceria entre ensino comum e o AEE

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, tem como objetivo fortalecer a construção de sistemas de ensino inclusivos, promovendo escolas que se constituam como espaços de construção e exercício de uma cultura inclusiva. Essa política assegura o “acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são público da Educação Especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns”, ao mesmo tempo em que reafirma a defesa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2025).

Reconhecemos que a gestão da sala de aula em um contexto inclusivo não se descola da realidade social concreta de nossos estudantes. Por isso, é preciso refletir como as desigualdades são produzidas e como a educação pode responder pedagogicamente às especificidades oriundas desta realidade, na direção da efetivação dos direitos humanos, com práticas equânimes que considerem essas desigualdades, reconheçam as diferenças em sala de aula e o direito de todos aprenderem.

Assim, pensar a gestão da sala de aula de forma inclusiva requer estratégias que envolvam o trabalho em parceria entre o professor do AEE e o professor da classe comum, com planejamento conjunto, desenvolvendo o ensino de forma colaborativa e corresponsável, considerando seus papéis específicos: escolarizar e desenvolver o AEE de forma que dê suporte ao estudante na classe comum. Para além disso, requer estratégias que também promovam a colaboração e apoio mútuo entre os estudantes e os demais profissionais da escola.

A aprendizagem colaborativa, a tutoria entre pares e o trabalho em duplas ou grupos são práticas que contribuem com a perspectiva da educação inclusiva, permitindo que os estudantes aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais e acadêmicas. A organização da sala de aula deve ser pensada de forma a favorecer a interação e a participação ativa de todos, viabilizada pela proposta de ensino colaborativo.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Convidamos você a pensar sobre: como a adoção dessas estratégias podem criar um ambiente educacional inclusivo?



VAMOS RELEMBRAR

A professora do AEE é a profissional responsável pela realização do Estudo de Caso do estudante, processo fundamental para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). Estes planos constituem instrumentos pedagógicos orientadores que devem contemplar a identificação das necessidades educacionais específicas, o mapeamento das barreiras que interferem no processo de escolarização, a definição de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas, bem como a organização das atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento.

O PAEE e o PEI são destinados aos estudantes público da Educação Especial. Devem ser construídos de forma articulada com o planejamento da sala comum, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a garantia de acesso, participação e aprendizagem quanto ao conteúdo do currículo escolar.

Para aprofundar a compreensão sobre o tema, consulte os **Cadernos 2 e 3** da coleção, que apresentam fundamentos teóricos e orientações práticas para a organização do AEE na perspectiva da educação inclusiva.

Dialogamos aqui sobre vários conceitos e concepções para pensarmos e desenvolvermos um trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva. O entendimento da prática pedagógica como uma prática curricular é premissa fundamental para lançar luz sobre a gestão educacional em sala de aula, aqui compreendida como a reunião das estratégias e práticas que são planejadas e desenvolvidas para garantir as condições de aprendizagem de todos os estudantes.

Em si, o planejamento da aula se refere a como organizamos o tempo em que ela deve ocorrer, aos recursos e materiais que utilizamos, à instrução e condução da participação dos estudantes e à avaliação de todo o processo, incluindo a avaliação da aprendizagem, de acordo com os objetivos previstos.

Ao assumirmos, como professores, a responsabilidade da gestão de uma sala de aula, precisamos ser este profissional ativo, que age, se movimenta, cria e inova na trajetória de aprendizagem dos estudantes.

O desenvolvimento prático do nosso planejamento pedagógico, na metodologia de ensino que selecionamos, exige que várias ações sejam implementadas. São dimensões integrantes da gestão de sala de aula que vão além de questões técnicas e burocráticas, “pois também é preciso valer-se das reflexões teóricas e das pesquisas científicas” (Silva; Muzardo, 2017, p. 274).

Precisamos ter autoridade pedagógica nas nossas decisões relativas à gestão de sala de aula: domínio dos conhecimentos a serem ensinados; recolocação do trabalho intelectual e científico como central nos objetivos da escola; definição de práticas e atitudes capazes de criar um ambiente acolhedor, incluindo o uso adequado do tempo; criação de estratégias para manter a atenção dos estudantes; promoção de comportamentos potencializadores de aprendizagens com grupos diversos de estudantes, nas diferentes realidades escolares.

O relato de experiência da professora Adélia, apresentado no tópico anterior, expressa muitas situações do cotidiano docente, evidenciando a importância da atuação articulada entre diferentes parceiros no contexto escolar. Destaca-se, nesse processo, o papel da professora do AEE na elaboração e no acompanhamento do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), em colaboração com a professora da sala comum.

A participação da família da estudante haitiana torna-se fundamental, pois pode oferecer informações relevantes sobre suas necessidades específicas, especialmente no que se refere à língua materna, às formas preferenciais de comunicação, às demandas de acessibilidade e aos aspectos culturais que devem ser considerados no ambiente escolar, contribuindo, assim, para a construção de estratégias pedagógicas mais contextualizadas. Esse processo pode ser ampliado com a participação de outros profissionais das áreas da saúde e da assistência social, quando necessário, fortalecendo o trabalho articulado em rede. Nesse sentido, destaca-se a importância da intersetorialidade como princípio que possibilita a atenção integral ao estudante, promovendo ações colaborativas que potencializam seu desenvolvimento, participação e aprendizagem.



Descrição da imagem: Ilustração em aquarela de cores fortes numa moldura circular. Uma professora apresenta uma aula para pessoas de diferentes biotipos, etnias e gêneros com vestimentas coloridas reunidas junto a uma mesa de tampo arredondado azul-escuro. O grupo de meninas e meninos acompanha atentamente a explanação da professora.

Relato de experiência

A professora Camila leciona para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental composta por estudantes com diferentes ritmos, interesses e formas de aprendizagem. Entre os estudantes está Sofia, uma criança cega usuária do sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva. A turma também conta com estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo estudantes que apresentam dificuldades com a leitura, ou com raciocínios abstratos, crianças com maior necessidade de mediação pedagógica e outras que aprendem melhor por meio de experiências práticas e colaborativas.

Ao planejar uma sequência didática sobre "Os biomas brasileiros", a professora organizou a acessibilidade curricular em parceria com a professora do AEE, considerando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O objetivo não era produzir adaptações isoladas apenas para Sofia, mas construir experiências acessíveis e significativas para toda a turma, desde o início do planejamento.

Múltiplos Meios de Representação

Para garantir diferentes formas de acesso aos conteúdos, a professora utilizou: mapas táteis dos biomas, maquetes com diferentes texturas, audiodescrição das imagens e vídeos, vídeos legendados, materiais em Braille, áudios explicativos, representações concretas dos biomas, organizadores visuais e sonoros, textos impressos e digitais com diferentes níveis de complexidade.

Durante as aulas, as imagens apresentadas eram descritas oralmente para toda a turma. Ao invés de tratar a audiodescrição como recurso exclusivo para Sofia, a professora incorporou essa prática às explicações coletivas, favorecendo a compreensão de todos os estudantes.

A professora do AEE colaborou na produção de materiais táteis e na organização prévia de recursos em Braille, além de orientar a equipe escolar sobre estratégias de acessibilidade comunicacional e pedagógica.

Múltiplos Meios de Engajamento

Para ampliar o envolvimento dos estudantes, a professora organizou: rodas de conversa, experiências sensoriais como cheiros e texturas, exploração tátil de materiais, atividades em grupo, jogos colaborativos, investigação sobre animais e vegetações dos biomas, construção coletiva de maquetes.

As atividades permitiam diferentes formas de participação e escolha. Sofia participou ativamente da exploração tátil das maquetes e contribuiu com observações durante as discussões em grupo. Outros estudantes, que apresentavam dificuldades de leitura ou com formulações abstratas, também se beneficiaram

da utilização de recursos multissensoriais. A professora incentivou práticas colaborativas entre os colegas, promovendo um ambiente em que a cooperação e a interdependência fossem compreendidas como parte natural do processo educativo.

Múltiplos Meios de Ação e Expressão

As formas de expressão das aprendizagens também foram diversificadas. Os estudantes puderam: produzir registros em áudio, construir maquetes, realizar apresentações orais, elaborar cartazes, produzir textos, criar podcasts, utilizar recursos digitais, registrar aprendizagens em Braille, dramatizar conteúdos trabalhados.

Sofia utilizou máquina Braille, recursos digitais com leitor de tela e registros em áudio para participar das atividades. Em uma das propostas, ela e seu grupo fizeram uma apresentação oral sobre o bioma Amazônia, utilizando sons da natureza, objetos táteis e descrições sonoras, para compartilhar as aprendizagens com a turma.

A avaliação ocorreu por diferentes meios, considerando os percursos, as formas de participação e os modos de expressão dos estudantes, e não apenas registros escritos padronizados.

Ao final da sequência didática, a turma organizou uma exposição sensorial sobre os biomas brasileiros para outras turmas da escola. As apresentações incluíam elementos táteis, sons, audiodescrição, objetos naturais, vídeos legendados e materiais em Braille.

A experiência evidenciou que o DUA não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas amplia as possibilidades de aprendizagem, participação e compreensão para todos os estudantes que vivenciam a sua aplicação. A acessibilidade passou a integrar o próprio planejamento curricular da escola da professora Camila, fortalecendo práticas pedagógicas mais democráticas, colaborativas e inclusivas.

Situações expostas nos Relatos de Experiências exigem ações no contexto escolar como:

- Articular o trabalho entre a professora da sala comum e a professora do AEE para a elaboração e execução do PAEE;
- Envolver a família como parceira, valorizando informações sobre a língua materna, a comunicação, a cultura e as necessidades de acessibilidade da estudante;
- Garantir a acessibilidade física do laboratório, considerando o uso da cadeira de rodas;

- Acessibilizar as instruções das atividades experimentais, utilizando estratégias e recursos que favoreçam a compreensão da estudante;
- Incentivar a participação dos colegas de classe, promovendo interações por meio de pastas de comunicação e vocalizadores;
- Assegurar que a estudante participe de todas as etapas do experimento, de forma ativa e significativa.

Ao analisar a situação fica evidente a importância do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e os profissionais da Educação Especial, especialmente com o professor do AEE. O AEE deve atuar de forma articulada para apoiar a prática pedagógica inclusiva desenvolvida em sala de aula.

Esse trabalho conjunto traz benefícios concretos para o cotidiano docente, tais como:

- A **troca de saberes**, que ajuda o professor a pensar estratégias mais inclusivas;
- A **divisão de responsabilidades**, fortalecendo a garantia da aprendizagem de todos os estudantes;
- O **apoio do professor do AEE ao planejamento**, à acessibilização e às mediações pedagógicas na classe comum.

A Portaria nº 421/2026 (Brasil, 2026) reforça essa lógica ao indicar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumentos que organizam a atuação do professor do AEE que, por sua vez, articula e orienta o trabalho na classe comum, destacando a importância das ações colaborativas para a efetivação da inclusão escolar.

Esse pressuposto conceitual pode contribuir significativamente para o fortalecimento de uma prática pedagógica inclusiva no contexto escolar. O desenvolvimento de um trabalho colaborativo ampliado envolve a cooperação entre estudantes, professores, famílias e comunidade, com o objetivo de construir um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os estudantes.

Essa abordagem favorece a inclusão ao estimular a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais. Em determinada escola, por exemplo, o professor de Ciências pode organizar um projeto de feira de ciências no qual estudantes com diferentes habilidades, experiências e origens culturais trabalhem juntos em grupos colaborativos. Nesse processo, pais e membros da comunidade podem ser convidados a atuar como mentores ou avaliadores, oferecendo apoio e compartilhando seus conhecimentos e experiências. Esse tipo de ação contribui não

apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também para a construção coletiva de uma cultura escolar inclusiva, baseada na cooperação, no respeito e na valorização das diferenças.

Reconhecemos que a articulação entre as professoras e professores da classe comum com aqueles que atuam no AEE amplia e fortalece a gestão da prática pedagógica, com arranjos de condições acessíveis a serem implementadas na realidade de nossas escolas, compartilhando conhecimentos e estratégias de ensino acessíveis, além do uso de recursos variados para atender a aprendizagem de todos estudantes.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Mas, como a articulação com o professor de AEE pode ser uma alternativa de apoio para as aulas na sala de aula comum?

Uma possível resposta para essa indagação é: a articulação entre os professores, colaborativamente e cooperativamente, se potencializa quando conhecimentos e experiências diferentes se juntam e se complementam em *prol* da inclusão escolar.

Vamos então, conhecer propostas de organização da sala de aula para potencializar o trabalho compartilhado entre professores?! Acompanhe!

Consideremos novamente o contexto da sala de aula, turma lotada, com toda diversidade, singularidades e demandas específicas dos seus estudantes. E aí se dá o questionamento sobre como poderia acontecer nesta sala o apoio da professora do AEE. O ponto de partida é os professores estudarem sobre os fundamentos e estratégias adotadas neste trabalho em parceria, acordando como poderiam atuar juntos, cada qual com sua função, nos diferentes formatos organizativos, dividindo papéis e responsabilidades.

Quantas vezes nos deparamos com situações complexas, que demandam de nós reflexão sobre nossa prática pedagógica, a exemplo do que aconteceu com Adélia e Camila? As sugestões de organização da turma e atuação articulada das professoras do ensino comum e da Educação Especial, que foram descritas nos casos dessas professoras, podem iluminar as nossas decisões quanto à gestão das práticas a serem adotadas para a efetivação da Justiça Curricular. Assim, poderemos recorrer também aos princípios do DUA e ao planejamento de mediações pedagógicas com agrupamentos produtivos, nos quais a aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com tutoria entre pares e outras estratégias, sempre na perspectiva de acesso universal ao currículo.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Em algum momento você já se provocou a trabalhar nessa perspectiva? Se sim, percebeu a potencialidade dessa prática?

Continuando nossa conversa e reflexões sobre a gestão da sala de aula, algo que pode adentrar o planejamento e contribuir com a turma toda são as estratégias de **Aprendizagem Colaborativa**. Essa é uma abordagem pedagógica que valoriza o trabalho em grupo como ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento. Nessa perspectiva, os estudantes são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, construindo saberes juntos, por meio da interação, do diálogo e da cooperação. A partir desta abordagem é possível transformar a dinâmica da sala de aula, pois ao trabalharem em grupos, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, discutir ideias e resolver problemas coletivamente. Essa interação não só enriquece o aprendizado acadêmico, mas também fortalece habilidades sociais essenciais, como comunicação, empatia e cooperação. Em um ambiente inclusivo, a aprendizagem colaborativa permite que todos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, contribuam e se beneficiem do processo educacional.

PAUSA PARA REFLEXÃO

Professor, você já observou o quanto a colaboração entre os estudantes influencia a dinâmica e o clima da sua sala de aula? Encoraje seus estudantes a serem colaborativos.

A implementação de estratégias como a **Tutoria entre Pares** ajuda os professores a criar uma rede de colaboração mútua. Quando os estudantes atuam como tutores, eles não apenas reforçam seu próprio aprendizado, mas também ajudam seus colegas a aprenderem mais. Esse processo cria um senso de responsabilidade e solidariedade, pelo qual cada estudante se sente valorizado e apoiado. Essa estratégia pode ser, especialmente, benéfica para estudantes com deficiência, pois oferece suporte personalizado e possibilita estabelecer vínculos de amizade e confiança.

Outra estratégia de aprendizagem colaborativa é o **Trabalho em Duplas ou Grupos pequenos**, que amplia as condições de participação e de representatividade, ao permitir que os estudantes colaborem de maneira mais íntima e focada. Essas atividades podem ser estruturadas de forma a garantir que todos os membros do grupo participem ativamente e contribuam com suas habilidades. A diversidade dentro dos grupos enriquece o aprendizado, pois os estudantes

são expostos a diferentes perspectivas e abordagens. Além disso, o trabalho em grupo promove a construção de uma comunidade de aprendizagem onde todos se sentem pertencentes e valorizados.

Por fim, algo que é essencial, a **organização física da sala de aula**. No caso da turma da professora Adélia, por exemplo, pela presença de uma estudante usuária de cadeira de rodas tornava-se inevitável criar um espaço flexível para que ocorresse a interação e participação ativa da estudante. Dispor as carteiras em círculos ou grupos, por exemplo, facilita a comunicação e a colaboração entre os estudantes. Espaços de aprendizagem com áreas diferenciadas, designadas para trabalhos em grupo, atividades individuais ou discussões em um grande grupo unificado, atendem melhor às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, a utilização de recursos visuais e tecnológicos pode tornar o ambiente mais acessível e estimulante para todos.

Em suma, a gestão de uma sala de aula inclusiva exige uma abordagem intencional e estratégica, pautada em uma Ética do Cuidado, a qual valoriza a colaboração e o apoio mútuo. Através de distintas estratégias pedagógicas, sejam elas de parceria colaborativa, da aprendizagem colaborativa, com tutoria entre pares ou atividades em equipes, os estudantes não só adquirem conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais fundamentais.

A organização cuidadosa do espaço físico complementa essas práticas, criando um ambiente em que todos podem interagir, participar ativamente e sentir-se parte integrante da comunidade escolar. Com base no que já foi exposto, nos parece importante ressaltar a adoção da outra abordagem que coaduna com a perspectiva inclusiva, e que se revela atenta à interseccionalidade social, cultural e cognitiva dos estudantes, que é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os serviços em Educação Especial não restringem o AEE aos espaços exclusivos das salas de recursos multifuncionais. Esse suporte e seus serviços especializados necessitam ser deslocados para a classe comum, onde a escolarização da diversidade dos estudantes deverá acontecer, através de práticas pedagógicas inclusivas. Nos documentos normativos e diretivos da política educacional, está prevista essa organização da promoção de serviços em Educação Especial, capazes de garantir condições acessíveis no contexto da escolarização na classe comum. É o que prevê o LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) e suas atualizações, as Diretrizes Operacionais do AEE (Brasil 2009), a LBI (Brasil, 2015) e o Decreto 12.686 (Brasil, 2025).

A formação inicial (compreendida como formação no contexto das Licenciaturas da educação superior), e a formação continuada, compreendida como as formações posteriores, sejam em cursos de extensão, aperfeiçoamento e

pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), são essenciais para o desenvolvimento do profissional da educação que queira desenvolver, em sua concretude, uma prática pedagógica inclusiva,

Esse conjunto de formações precisam contribuir com o perfil do profissional da educação, para que ele compreenda mais profundamente como ser colaborativo no contexto escolar, tanto na gestão da sua prática pedagógica, quanto num trabalho de articulação extraclasse, buscando envolver toda a escola dentro de uma rede colaborativa maior, que atue em prol de políticas públicas que garantam a todos o direito humano à educação, e que esse este direito esteja presente no Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educativa.



PARA SABER MAIS

Nas indicações bibliográficas abaixo você poderá conhecer mais sobre a proposta de ensino colaborativo e refletir sobre o apoio do AEE ao trabalho pedagógico no ensino comum.

Trabalho Colaborativo: O trabalho colaborativo envolve a cooperação entre estudantes, professores, pais e a comunidade para criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os estudantes. Essa abordagem promove a inclusão ao incentivar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais.

GONÇALVES, Adriana Inocência. **Produto Educacional:** Contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas: https://unespar-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/profei_unespar_edu_br/EXWGo9Gu6O9LqMa-OlwU9O4BrNLp_l-GfrQ96RdbPKm_AQ?e=oeKrSF

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. (Estudos da Pós-Graduação). Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61678/1/2021_liv_fglustosa.pdf



Descrição da imagem: lustração em aquarela de cores vibrantes e alegres numa moldura circular. Um professor e três estudantes estão numa sala de aula de paredes azul-claro. O professor tem pele e cabelos marrons, usa camisa roxa e calça azul-escuro e está em pé com braço esquerdo estendido diante do quadro de fundo verde, numa postura de quem está fazendo uma explicação. Os estudantes estão sentados junto a uma mesa de tampo arredondado azul. Da esquerda para a direita: um jovem de pele marrom e cabelos pretos está sentado em sua cadeira de rodas; vista de costas, uma jovem de pele e cabelos marrons; e uma jovem de pele branca, cabelos azuis, que usa abafador de ruídos e uma camiseta com o símbolo do autismo na forma de um laço estampado no peito. Os três acompanham atentamente a fala do professor. A cena pode ser apreciada como uma representação da estratégia de aprendizagem colaborativa com tutoria e atividades a serem realizadas por pequenas equipes, com o objetivo de ampliar a colaboração e a representatividade dos estudantes.

5. O que vimos até aqui?

Nesta escrita nós convidamos você, professor, a refletir sobre alguns aspectos que fortalecem o sistema educacional inclusivo. Dialogamos sobre os desafios da Educação Inclusiva, abordamos práticas pedagógicas que tinham como focos principais a gestão da sala de aula, a Justiça Curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Lembre-se, consideramos que a educação inclusiva é um princípio fundamental, que celebra a diversidade e promove a valorização das diferenças individuais. Portanto, nossas práticas pedagógicas devem sempre ser inclusivas, baseadas em uma Ética do Cuidado, que enfatiza a interdependência e o acesso coletivo, eliminando barreiras para a plena participação de todos os estudantes.

Quanto às práticas curriculares, elas envolvem decisões sobre a elaboração e implementação do currículo, considerando, neste processo, a diversidade dos estudantes e a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. A Justiça Curricular foi tratada conceitualmente no âmbito educacional como princípio que busca, através de ações modeladoras e transformadoras dos currículos, eliminar desigualdades e promover a inclusão.

Enfrentamos desafios práticos, como a permanência de conteúdos prescritos, a forma uniforme de explicação, a falta de feedback e o foco em atividades avaliativas. Sendo que, na nossa concepção, a seleção de conteúdo dos currículos deve considerar a relevância social, o desenvolvimento de competências, a formação crítica e o estímulo à criatividade.

Na gestão da sala de aula, destacamos a importância do trabalho colaborativo, que envolve a cooperação entre professores, estudantes, pais e a comunidade, de modo a criar um ambiente acolhedor e acessível a todos. O ensino colaborativo, por sua vez, se dá através de uma parceria entre professores do AEE e do ensino comum, visando eliminar barreiras e implementar estratégias inclusivas. Essa é uma escolha dos gestores, conforme a disponibilidade de condições estruturais e orçamentárias para que essa parceria possa ser implementada. A aprendizagem colaborativa passa também pela promoção da interação e participação ativa de todos os estudantes, fortalecendo habilidades sociais e acadêmicas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi aqui ressaltado como uma abordagem que visa criar um currículo plenamente acessível, removendo barreiras ao aprendizado e atendendo às necessidades de todos os estudantes. Os princípios do DUA incluem múltiplas formas de representação, ação e expres-

são, pressupondo também o engajamento de todos os agentes do ensino escolar. A implementação do DUA no planejamento e nas práticas pedagógicas contribui, com certeza, para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Os relatos de experiências, de forma ilustrativa, levaram-nos a pensar em várias estratégias pedagógicas que podem contribuir para a garantia da participação e aprendizagem de todos os estudantes, promovendo um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Enfim, enfatizamos a importância de práticas pedagógicas inclusivas e da Justiça Curricular para que possamos promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e elimine barreiras, garantindo a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes. Vamos juntos construir uma educação inclusiva!



Descrição da imagem: Fotografia de três estudantes enquanto realizam uma atividade juntas em uma carteira de tampo branco. O foco destaca uma menina que é vista de frente. Ela tem pele parda, cabelos castanho-escuros presos por um laço no alto da cabeça, usa camiseta rosa e olha concentrada para massa de modelar que manuseia com as duas mãos sobre a carteira. As outras duas são vistas de perfil desfocadas. Do lado direito, uma das meninas tem pele parda e cabelos pretos e sorri enquanto olha para um tipo de tubo, que segura com as duas mãos. A outra, do lado esquerdo, tem pele branca e cabelos castanhos e olha na direção de suas mãos enquanto faz a sua modelagem com as massas. O fundo desfocado revela a luz natural que entra por uma janela basculante de vidro e pequenos quadrados coloridos fixados na parede da sala.

Referências

BÖCK, G. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reconhece o PAEE. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. **Sistema de suporte multicamada na realidade brasileira**: formação para modular os apoios às necessidades dos estudantes. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/9ba02127-acc-4927-addc-f97a201f076a/content> Acesso em 4/04/2026.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R. MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 123-148.

GILLIGAN, C. Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences. **Journal of social philosophy**, v. 45, n. 1, 2014.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUNARDI-MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 109-162.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/54534>>. Acesso em: 12/01/2026.

LUSTOSA, F. G. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Fortaleza: Seduc, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/72889>>. Repositório Institucional UFC: Diálogos sobre inclusão e diversidade>. Acesso em 25/04/2026.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, p. 5-14, 2022. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/article/view/8589> Acesso em: 25/04/2026.

MENDES, E. G. Didática, Formação de Professores e Educação Especial: Implicações das Políticas Públicas baseadas no Sistema de Suporte Multicamadas. In: LONGAREZI, Andréa Maturano et al. (Org). **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico]. São Paulo: Paco, 2023.

NODDINGS, N. The ethics of care. In: COOPER, David B. & COOPER, Jo. **Palliative care within mental health**. New York: Routledge, 2018. p. 27-34.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOME, J. T. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece em las aulas. In: JACKSON, PHILIP W. **La vida em las aulas**. Madrid, Editora Morata, 2001.

SANTOS, L. L. de C. P. A construção do currículo: a seleção do conhecimento escolar. In: **Currículo**: Conhecimento e cultura. Ano XIX, n. 1, p. 10-14, Abr. 2009.

SILVA, F. da; MUZARDO, F. t. Gestão da sala de aula: Contribuições para a construção de um conceito. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, p. 263-278, Ago. 2017. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume7/17.pdf> Acesso em: 20/3/2026.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Anotações:



Política Nacional de
**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA**

O Caderno 4 – **Práticas Pedagógicas Inclusivas em Salas de Aula** reafirma o compromisso com a efetivação da educação inclusiva, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), ao defender práticas pedagógicas capazes de garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Ao articular fundamentos teóricos, marcos legais e situações concretas do cotidiano escolar, o material evidencia que a inclusão se realiza na organização intencional do ensino, na eliminação de barreiras, na gestão da sala de aula e na construção de um currículo acessível, orientado pela justiça curricular e pelo reconhecimento da diversidade como constitutiva da experiência escolar.

Nesse percurso, o caderno destaca a ética do cuidado, a interdependência, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Tecnologia Assistiva, a Comunicação Aumentativa e Alternativa e o trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como dimensões fundamentais para o planejamento de práticas inclusivas. Ao apresentar relatos, casos de ensino e propostas de planejamento, o material contribui para a formação docente e para a consolidação de uma escola comum inclusiva, democrática e comprometida com o direito de todos os estudantes ao currículo comum, à participação efetiva e ao desenvolvimento de suas potencialidades.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

