

ESCOLAS INCLUSIVAS: CONCEPÇÕES, FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

Ana Ferreira

RESUMO

O presente estudo aborda os fundamentos, a concepção e as estratégias essenciais para a construção de escolas inclusivas, com base na perspectiva biopsicossocial da deficiência e no paradigma da inclusão. A pesquisa abrange revisão de literatura e análise documental, com destaque para a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), que ressalta a importância da acessibilidade universal, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é apresentado como um modelo metodológico capaz de tornar uma escola inclusiva, de atender à diversidade de estudantes, eliminando barreiras e promovendo a equidade no ambiente escolar, sem sobrecarregar professores com adaptações individuais. Conclui-se que a construção de escolas inclusivas exige ações articuladas entre políticas públicas, formação continuada de educadores, uso do DUA, acessibilidade, utilização de tecnologias assistivas e o engajamento de toda a comunidade escolar, consolidando a inclusão como um princípio ético e um direito fundamental.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study addresses the foundations, conception, and essential strategies for building inclusive schools, based on the biopsychosocial perspective of disability and the paradigm of inclusion. The research includes a literature review and documentary analysis, highlighting the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI), which emphasizes the importance of universal accessibility, curricular adaptations, and inclusive

pedagogical practices. Universal Design for Learning (UDL) is presented as a methodological model capable of making a school inclusive and responsive to student diversity, eliminating barriers and promoting equity in the school environment without overburdening teachers with individual adaptations. The study concludes that the construction of inclusive schools requires coordinated actions among public policies, continuous teacher training, the use of UDL, accessibility, assistive technologies, and the engagement of the entire school community, consolidating inclusion as an ethical principle and a fundamental right.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Universal Design for Learning (UDL). Public policies.

INTRODUÇÃO

O interesse em compreender como construir escolas inclusivas motivou a realização de uma pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo. O objetivo foi investigar os fundamentos, as concepções e as estratégias necessárias para transformar escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos. A conceituação teórica da deficiência como uma condição biopsicossocial embasa a discussão deste trabalho. Essa perspectiva propicia a identificação das barreiras à inclusão, orienta a formulação de políticas públicas e o desenvolvimento de práticas escolares que promovam a inclusão.

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, baseada em revisão de literatura e análise de políticas públicas sobre educação inclusiva. Foram consideradas produções acadêmicas e documentos normativos publicados entre 2008 e 2023, especialmente a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), com o objetivo de identificar fundamentos e estratégias que orientem práticas escolares equitativas.

A Educação Inclusiva é um direito, um paradigma e uma normativa, com implicações para os sistemas de ensino, a organização das escolas e as práticas pedagógicas. Ela é fundamentada na *Política Nacional de Educação Especial na*

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que abrange sete objetivos principais: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

PONTO DE PARTIDA: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOPSIKOSSOCIAL

Ao longo da história, a deficiência foi interpretada de diversas formas, muitas vezes associada a crenças fatalistas ou a causas divinas e biológicas. No entanto, Sá e Salazar, no artigo *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes* (2020), afirmam que teorias contemporâneas, como as de Vygotsky (1983) e Omote (1994), defendem que o conceito de deficiência vai além das limitações físicas ou mentais, sendo um reflexo das barreiras impostas pela sociedade. Esses autores argumentam que a deficiência é resultado das interações sociais e das expectativas culturais, que rotulam e marginalizam indivíduos considerados "diferentes". Assim, as limitações não são intrínsecas à pessoa, mas são impostas pelo contexto em que ela vive.

Sá e Salazar também apontam que Vygotsky (1983), Amaral (1994), Omote (1994), Mazzotta (1998), Fonseca (1995) e Tunes (2002) defendem que o desenvolvimento das pessoas com deficiência depende das oportunidades oferecidas pelo meio social, e não de uma suposta incapacidade inerente à pessoa (Sá; Salazar, 2020¹).

¹A referência consultada não é paginada.

Vygotsky deixou um legado significativo sobre o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, especialmente no que se refere à educação de pessoas com deficiência. No início do século XX, ele já defendia que o desenvolvimento humano e a qualidade de vida de uma pessoa dependem do seu contexto social, dos estímulos, das interações e do apoio que ela recebe da família, da escola e da sociedade. Segundo ele, o desenvolvimento humano ocorre pelas relações sociais e se constrói por meio da convivência com as outras pessoas (Bock *et al*, 2012, p. 52-58).

O grande giro promovido pela perspectiva sócio-histórica de Vygotsky é a compreensão de que as limitações das pessoas com deficiência são causadas pelas barreiras criadas pela sociedade. Assim, ao eliminar essas barreiras, promove-se o desenvolvimento humano por meio da compensação social, que consiste em criar oportunidades para que a pessoa com deficiência desenvolva suas funções psicológicas superiores (Bock *et al*, 2012, p. 52-58).

Dainez e Smolka (2014) afirmam que o conceito de compensação, conforme explorado por Vygotsky, refere-se ao processo pelo qual indivíduos enfrentam e superam adversidades orgânicas ou sociais. Para ele, a deficiência não se reduz a um déficit que precisa ser corrigido biologicamente; em vez disso, a educação e a mediação social são fundamentais na criação de novas formas de desenvolvimento. Os autores apontam que influenciado por Alfred Adler, Vygotski amplia o conceito, enfatizando a "compensação social", pela qual o meio social oferece suporte para o desenvolvimento pleno, mesmo em condições adversas. A compensação não é vista como um ajuste passivo, mas como uma forma ativa de potencialização das capacidades humanas, permitindo que a pessoa participe efetivamente da vida em sociedade e alcance novas formas de humanização (Dainez; Smolka, 2014, p. 14).

Afiançam ainda que a compensação social é apresentada como uma metodologia educacional que desloca a problemática da deficiência da esfera orgânica e patológica, antes centrada na estrutura biológica da personalidade, para

o campo educacional. Nesse contexto, o foco passa a ser os processos sociais de desenvolvimento e a formação da personalidade. Essa abordagem enfatiza a importância da educação como meio de criar novas possibilidades de participação e desenvolvimento, destacando que a deficiência deve ser compreendida a partir de suas implicações sociais e não apenas como uma limitação biológica (Dainez; Smolka, 2014, p. 5).

FUNDAMENTO: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITOS DE DIREITOS

Atualmente, a legislação se baseia na concepção biopsicossocial da deficiência, e reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos. O desenvolvimento da pessoa com deficiência é entendido como responsabilidade compartilhada entre a família, a escola, a sociedade e o Estado. Essas instituições têm o dever de eliminar barreiras ao desenvolvimento, e oferecer adaptações que atendam às especificidades de cada pessoa com deficiência, garantido sua plena inclusão em todos os espaços sociais.

A *Constituição Federal* de 1988², em seu art. 205 assegura a educação como um direito de todos, para promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN), Lei nº 9.394/1996³, em seu art. 4º, inciso III, assegura: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN), em seu art. 58, define a educação especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

2 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

3 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

superdotação”. A lei também menciona que, quando necessário, serão disponibilizados serviços de apoio especializado para atender às particularidades desses estudantes. Além disso, o art. 59 inciso III assegura que os sistemas de ensino garantirão “professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para o atendimento especializado bem como professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

A educação na perspectiva inclusiva é resultado de um movimento crescente e gradual ao longo das décadas, em que as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas sujeitos da educação e a participar do sistema regular de ensino. As escolas especiais tiveram origem dentro da concepção de exclusão, pela qual as pessoas com deficiências frequentavam escolas especializadas, comumente organizadas como APAEs, portanto apartados dos demais estudantes. A LDBEN constrói um modelo embasado na concepção de integração, pelo qual as pessoas com deficiências devem participar do processo de escolarização preferencialmente nas escolas regulares. Assim, as escolas especializadas passaram a ter uma indicação na legislação como segunda opção.

A *Declaração de Salamanca*⁴ (1994) documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que estabelece princípios, políticas e práticas para a educação especial, elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, é um marco internacional na garantia dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988).

A *Declaração de Salamanca* faz recomendações para que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante dos sistemas educacionais. Ela afirma o imperativo de uma estrutura inclusiva, capaz de atender toda criança, jovem ou adulto, independentemente de suas condições físicas, intelectuais,

4 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-50509a3a-a59e-4f3d-8c0d-2e5b3df173a5>

sociais, emocionais, linguísticas ou outras, que dentro do sistema escolar, apresentam necessidades educacionais especiais para alcançar sucesso (UNESCO, 1994, p. 3).

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a crianças e jovens cujas necessidades surgem devido a deficiências ou dificuldades de aprendizagem. De acordo com a UNESCO (1994), muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem em algum momento de sua escolarização, o que faz com que necessitem de apoio educacional especial. Além disso, é destacado que as escolas devem encontrar maneiras de educar essas crianças com sucesso, incluindo aquelas que apresentam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p. 3).

No que toca a concepção de educação especial, a *Declaração de Salamanca* é enfática:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades [grifo nosso]. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Ser pessoa com deficiência (PCD) é ser sujeito de direitos, entendimento vigente desde a *Declaração de Salamanca* (1994), que assevera a “mudança de perspectiva social como imperativa” (UNESCO, 1994, p. 4). A sociedade, em vez de promover inclusão, reforça barreiras que limitam o desenvolvimento e a participação das pessoas com deficiência, transtornos e outras condições. É urgente adotar uma abordagem mais inclusiva, que valorize suas capacidades e compreenda que os desafios não são intrínsecos a elas, mas criados por um ambiente que ainda carece de acessibilidade e equidade. Reconhecer esse fato é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

CAMINHO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

A Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação⁵ reforça que a educação inclusiva é um processo contínuo de transformação, que visa eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Destaca-se a importância da gestão escolar na promoção de um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes possam desenvolver seu potencial (Brasil, 2001).

Em 2008, o MEC apresentou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (PNEEI)⁶, fundamentada na *Declaração de Salamanca*, com avanço para o atual paradigma de inclusão. Este documento orienta a formação de professores e a adaptação de currículos e materiais didáticos para atender às necessidades de todos os estudantes. E reconhece que o movimento por inclusão e o paradigma da educação inclusiva são imperativos das sociedades que têm os direitos humanos como princípios constitucionais.

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

Ao reconhecer a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, o Ministério da Educação enfatiza que a inclusão vai além de inserir estudantes com deficiência, transtornos e outras necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, e sinaliza para o imperativo de uma mudança profunda na forma de conceber a educação e os direitos humanos. A ideia de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, é central na perspectiva inclusiva. A educação inclusiva reconhece, valoriza e respeita as diferenças individuais, ao mesmo tempo que defende a equidade na educação como um direito humano.

5 Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

6 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>

A criação de sistemas educacionais que promovam a inclusão exige uma reestruturação das escolas, a eliminação de práticas discriminatórias e o fortalecimento de uma cultura que valorize a diversidade. A PNEEPEI é um passo importante nesse sentido, pois busca acompanhar os avanços do conhecimento, e reconhece a reivindicação dos movimentos pela inclusão escolar, visando garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou características individuais. Essa política é essencial para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade em nosso sistema educacional.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015⁷, é um marco histórico da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Conhecida como a *Lei Brasileira de Inclusão* (LBI) instituiu o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, e “visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º).

A LBI define a deficiência como um impedimento de longo prazo que, em interação com barreiras, pode obstruir a plena participação na sociedade. O art. 3º detalha as barreiras que dificultam a inclusão: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação, atitudinais e tecnológicas. O art. 27 da LBI reforça a importância de um sistema educacional inclusivo, e o art. 28, inciso XVII, assegura a oferta de profissionais de apoio escolar. As leis nº 12.764/2012 e nº 14.254/2021 complementam a legislação ao prever acompanhamento integral para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e transtornos específicos de aprendizagem como dislexia, disgrafia e discalculia. No entanto, o atendimento aos estudantes com TDAH e transtornos específicos de aprendizagem demanda regulamentação específica. (Brasil, 2012; Brasil, 2021).

7 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Conforme a *Nota Técnica Sobre o Conceito de Deficiência Psicossocial*⁸ (2017), da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), “a deficiência é um conceito em evolução que resulta da interação entre as pessoas e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação das mesmas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. A *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*⁹ da ONU, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009¹⁰, com status constitucional, reconhece este conceito de deficiência psicossocial (Brasil, 2009). Romeu Kazumi Sassaki (2010) ressalta que nem toda pessoa com transtorno mental pode ser considerada com deficiência psicossocial, mas aquelas que apresentam impactos significativos e prolongados, de diminuição, déficit ou limitações em sua funcionalidade humana, pode ser considerada com deficiência psicossocial (Sassaki, 2010).

A PNEEPEI (2008) e toda legislação supracitada demandam regulamentação nos estados e municípios para garantir a implementação e organização da educação inclusiva nos sistemas de ensino público e privado. Além disso, é fundamental a formação continuada dos profissionais da educação, assegurando que a prática pedagógica respeite as diferenças e promova a inclusão. O monitoramento constante das políticas públicas, é essencial para assegurar que a inclusão seja uma realidade efetiva, e não apenas uma diretriz formal.

A garantia dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecida pela legislação brasileira, representa um avanço significativo no reconhecimento da inclusão como um princípio fundamental de justiça social. No entanto, para que esses direitos se traduzam em práticas concretas, é preciso que as escolas

8 Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202012/11161529-01-2017-nota-tecnica-sobre-deficiencia-psicossocial.pdf>

9 Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>

10 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

assumam um papel ativo na implementação de políticas inclusivas. A legislação, por si só, não transforma a realidade se não for acompanhada de políticas públicas e práticas pedagógicas que assegurem a plena participação dos estudantes com deficiência.

CAMINHOS E ESTRATÉGIAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA – EDUCAÇÃO PARA TODAS AS PESSOAS

Jáima Pinheiro de Oliveira (2023), em *Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar*, afirma que “a educação inclusiva é um processo e não uma meta que possa ser alcançada a qualquer momento” (Oliveira, 2023, p.55). Oliveira, destaca que a educação inclusiva é frequentemente associada ao direito à educação de qualidade, especialmente para os grupos historicamente marginalizados, os quais, ao longo do tempo, foram excluídos das instituições educacionais. Esse conceito vai além da ideia de atender a grupos específicos, abrangendo todos os indivíduos, independentemente de suas características sociais, linguísticas ou culturais. A educação inclusiva é, portanto, um movimento filosófico e político global, e garantir o direito a uma educação de qualidade envolve não apenas o acesso à escola, mas a plena participação nas atividades oferecidas e, fundamentalmente, ao aprendizado efetivo (Oliveira, 2023, p. 55).

Bock et al. (2012), em *Educação inclusiva: caderno pedagógico*, afirmam que o caminho para a inclusão envolve uma gestão escolar eficiente, práticas pedagógicas inclusivas, valorização da diversidade e engajamento de toda a comunidade escolar. Os autores enfatizam que a inclusão é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os estudantes, conforme reforçado pela *Declaração de Salamanca*, que propõe que todas as crianças aprendam juntas em um ambiente que atenda às suas diversas necessidades.

Para construir uma cultura inclusiva, Bock *et al.* defendem que as escolas devem adotar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, reorganizar espaços físicos e as práticas pedagógicas, com vistas a acessibilidade em todos os aspectos. A escola deve ser um local onde todos possam desenvolver suas potencialidades, participar ativamente com autonomia e conviver com as diferenças.

Além disso, os autores destacam que a gestão escolar desempenha papel essencial nesse processo, ao criar um ambiente acolhedor e fornecer suporte aos docentes para implementar práticas inclusivas. Isso envolve a formação de redes de apoio que incluam a comunidade, instituições externas e as famílias.

Os autores também ressaltam a importância de uma mudança de perspectiva em relação à deficiência, baseada na teoria de Vigotsky, que valoriza a interação social como fundamental para o desenvolvimento. A deficiência deve ser compreendida qualitativamente, reconhecendo os modos próprios de organização cognitiva dos estudantes, e a escola deve proporcionar interações mediadoras que auxiliem os estudantes a compreender e interpretar o mundo, e a participar de forma ativa de sua construção.

Outro ponto relevante é a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, e isso requer atitudes conjuntas de toda a comunidade escolar para assegurar que as necessidades individuais de cada estudante sejam atendidas de maneira eficaz, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve refletir esses valores, promovendo um ambiente de diálogo, colaboração e inclusão como um processo contínuo.

Maria Teresa Eglér Mantoan, em seu livro *Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?* (2003), discute a necessidade de um novo modelo educativo para promover a inclusão e critica a exclusão escolar e o fracasso escolar no Brasil. Ela defende a inclusão como um caminho para melhorar a

qualidade do ensino e eliminar práticas discriminatórias, propondo uma mudança de ética educacional, de uma visão conservadora e segregadora para uma ética crítica e transformadora, que valorize a diversidade.

Mantoan (2003), também aborda os desafios legais e a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, sugerindo a descentralização da gestão e a inclusão da formação de professores no contexto da educação inclusiva. Ela destaca a necessidade de abandonar práticas tradicionais e adotar abordagens pedagógicas colaborativas e centradas no estudante. A participação das famílias é vista como crucial para a reconstrução da escola brasileira. E a educação inclusiva é apresentada como um caminho sem volta para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Serrano (2005), por sua vez, no artigo *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*, propõe a criação de uma “Equipe de Programação Educacional Individualizada” para apoiar os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), reforçando a importância da colaboração docente e da formação contínua. Ele apresenta um modelo de escola inclusiva que combina experiências nacionais e internacionais, visando guiar a implementação da inclusão nas escolas portuguesas. O autor reconhece os desafios inerentes à criação de escolas inclusivas, enfatizando que esta é uma tarefa complexa que requer um esforço contínuo e coordenado. A inclusão deve ser vista como um imperativo ético, e sua implementação prática exige um planejamento rigoroso e a adesão a princípios filosóficos claros.

Razuck e Cavalcante (2024), no artigo *Educação Especial: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva*, destacam a importância de uma abordagem interdisciplinar que envolva diversas áreas do conhecimento para garantir a inclusão plena. Argumentam que a inclusão escolar é um processo complexo que requer responsabilidade coletiva, reestruturação do ambiente escolar, adaptação do currículo, uso de tecnologias assistivas, criação de uma cultura inclusiva, promovendo valores de respeito e aceitação através de

programas de sensibilização e formação contínua, e reforçam a importância da colaboração entre educadores, famílias e a comunidade, além do monitoramento contínuo das práticas inclusivas.

Diante do exposto, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo com a promoção da igualdade e a valorização da diversidade. Para alcançar esse objetivo, é essencial implementar políticas públicas eficazes, oferecer formação adequada aos professores, realizar adaptações curriculares e fomentar uma cultura escolar acolhedora. A colaboração entre todos os membros da comunidade escolar desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente onde todos os estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial.

Compreender a educação inclusiva como um direito fundamental e um princípio norteador das políticas educacionais é o ponto de partida para promover uma escola que realmente acolha a diversidade. Contudo, a transformação de escolas classificatórias em ambientes inclusivos demanda mais do que mudanças normativas, exigindo a aplicação prática dessas concepções no cotidiano escolar.

Retomando a argumentação de Oliveira (2023), a autora destaca que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), quando aliado à acessibilidade, às tecnologias assistivas e a práticas colaborativas, constitui um dos caminhos capazes de tornar uma escola inclusiva. Para Oliveira, “pensar num processo de aprendizagem escolar que leve em consideração a perspectiva do DUA significa considerar a diferença como uma característica que constitui o ser humano” (Oliveira, 2023, p. 101).

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): O CAMINHO DA INCLUSÃO

O DUA é uma abordagem metodológica que propõe a criação de currículos flexíveis e acessíveis, concebida para atender à diversidade dos

estudantes no ambiente escolar. Derivado do conceito original de Desenho Universal (DU), desenvolvido na década de 1990 pelo arquiteto Ronald Mace, o DUA adapta princípios de acessibilidade universal para o contexto pedagógico. Enquanto o DU foca na eliminação de barreiras físicas em ambientes e produtos, tornando-os mais acessíveis ao maior número possível de pessoas, o DUA amplia esse conceito, eliminando barreiras metodológicas e curriculares no ensino e promovendo a inclusão por meio de práticas pedagógicas planejadas. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA reconhece a diversidade como um recurso valioso e busca garantir o acesso equitativo à aprendizagem, beneficiando a aprendizagem de todos os estudantes, independente de suas características e necessidades (Góes; Costa, 2022).

A evolução do DUA é sustentada por avanços na neurociência e na psicologia cognitiva, que fundamentam seus princípios teóricos e práticos. O modelo baseia-se nas três redes diferentes usadas por nosso cérebro no processo de aprendizagem: a rede afetiva, relacionada à motivação e engajamento; a rede de reconhecimento, responsável pela percepção e processamento da informação; e a rede estratégica, que envolve a ação, a expressão e a execução das aprendizagens (Sebastián-Heredero, 2020).

A partir dessas redes, o DUA estrutura-se em três princípios fundamentais. O princípio do engajamento busca motivar os estudantes, oferecendo múltiplas formas de participação que respeitem suas emoções, preferências e contextos culturais. O princípio da representação propõe a diversificação dos meios de apresentar os conteúdos, utilizando materiais textuais, visuais, auditivos e táteis, de modo a atender diferentes estilos de percepção e compreensão. Já o princípio da ação e expressão incentiva o uso de múltiplas formas para que os estudantes demonstrem seus conhecimentos, como apresentações, produções escritas, dramatizações ou outras estratégias práticas (Zerbato; Mendes, 2018).

Esses princípios norteiam a aplicação prática do DUA, que requer um planejamento pedagógico proativo, antecipando e eliminando barreiras antes mesmo que elas surjam. Esse planejamento transcende a lógica tradicional de adaptações específicas, propondo a acessibilidade universal no currículo desde a concepção. Estratégias práticas para implementação do DUA incluem o uso de tecnologias assistivas, como sintetizadores de texto para fala e plataformas digitais interativas, além de atividades pedagógicas diversificadas que promovam a coaprendizagem e a colaboração entre pares (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018). Outro elemento essencial é a avaliação diversificada, que oferece aos estudantes diferentes maneiras de demonstrar o que aprenderam, promovendo a equidade e valorizando os talentos individuais.

O impacto do DUA na promoção da educação inclusiva é amplamente reconhecido. Pesquisas indicam que sua implementação contribui para ampliar a acessibilidade e o engajamento, criando ambientes de aprendizado que valorizam a diversidade e melhoram o desempenho acadêmico de todos os estudantes (Ribeiro; Amato, 2018). Além disso, o DUA elimina a necessidade de adaptações individuais, que muitas vezes sobrecarregam professores e geram segregação. Em vez disso, ao planejar práticas pedagógicas acessíveis para todos, o DUA promove um ambiente inclusivo, equitativo e colaborativo. No entanto, a aplicação prática do DUA enfrenta desafios significativos, especialmente em países como o Brasil. Fatores como falta de formação docente específica, infraestrutura inadequada e resistência à mudança institucional limitam sua implementação efetiva (Mainardes; Casagrande, 2022).

A formação docente desempenha um papel central na disseminação do DUA, pois habilita os professores a planejar aulas inclusivas e a utilizar estratégias pedagógicas que atendam à diversidade de suas turmas. Para tanto, os programas de formação inicial e continuada devem enfatizar os princípios do DUA, capacitando os educadores a usar tecnologias assistivas e métodos pedagógicos flexíveis (Zerbato; Mendes, 2021). Além disso, o envolvimento de gestores

escolares, famílias e outros profissionais da comunidade educativa é fundamental para garantir a sustentabilidade das práticas inclusivas e a superação de barreiras estruturais e culturais (Sebastián-Heredero, 2020).

No contexto brasileiro, o DUA alinha-se a legislações importantes, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que estabelece o direito de acesso à educação inclusiva e à eliminação de barreiras no ambiente escolar. Contudo, sua implementação ainda é limitada pela falta de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas baseadas no modelo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, promove um currículo padronizado, que pode dificultar a adoção de estratégias flexíveis propostas pelo DUA (Zerbato; Mendes, 2018). Para superar essas limitações, é essencial que gestores educacionais invistam em recursos tecnológicos, flexibilização curricular e programas de formação continuada que priorizem a inclusão como princípio central do ensino.

O DUA também oferece soluções práticas para contextos diversos, incluindo a educação a distância e o ensino superior. Estudos demonstram que as tecnologias digitais, quando integradas aos princípios do DUA, ampliam as possibilidades de acesso e personalização do ensino, beneficiando tanto estudantes com deficiência quanto aqueles que enfrentam barreiras contextuais, como localização geográfica ou dificuldades socioeconômicas (Prais; Stein; Vitaliano, 2019). Nesse cenário, o uso de ferramentas como organizadores gráficos, recursos multimídia e plataformas adaptativas facilita a aplicação do DUA e melhora o engajamento e a autorregulação dos estudantes.

A proposta do DUA é flexível e adaptável a diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, reforçando sua relevância em uma sociedade cada vez mais heterogênea. Ao propor estratégias pedagógicas universais, o DUA reconhece e valoriza a diversidade dos estudantes como ponto de partida para o planejamento educacional. Essa abordagem transforma as práticas pedagógicas, criando ambientes de aprendizado que promovem a inclusão, a equidade e o sucesso

acadêmico de todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas (Nunes; Madureira, 2015).

Em síntese, o Desenho Universal para a Aprendizagem é uma estratégia metodológica robusta, baseada em evidências científicas, que oferece uma solução prática para os desafios da educação inclusiva. Sua evolução a partir do Desenho Universal reflete um avanço significativo na valorização da diversidade como elemento central do processo educativo. Embora sua implementação exija mudanças culturais, estruturais e políticas, os benefícios do DUA para a promoção de ambientes escolares inclusivos e equitativos são amplamente reconhecidos. Assim, o DUA não apenas atende às demandas legais e sociais de inclusão, mas também transforma a prática pedagógica ao integrar acessibilidade, flexibilidade e inovação no ensino. Como estratégia para a construção de uma educação inclusiva, o DUA representa um caminho promissor para consolidar escolas e sistemas educacionais mais justos, equitativos e acolhedores.

CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

A educação inclusiva refere-se à garantia de igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam desigualdades impostas por fatores sociais ou pela interpretação de suas diferenças como inferiores. Isso inclui populações negras, indígenas, ciganas, quilombolas, rurais, e pessoas cuja identidade de gênero ou sexualidade contraria normas hegemônicas. Esses grupos, por carregarem marcas da diferença e da diversidade, muitas vezes acessam a escola em condições de desvantagem, o que interfere em seu desenvolvimento acadêmico.

Estudantes negros, por exemplo, frequentemente enfrentam exclusão desde a educação infantil, o que prejudica o desenvolvimento em leitura e escrita. De maneira similar, o diagnóstico de deficiência intelectual pode gerar estigmatização, limitando oportunidades de aprendizagem. Na perspectiva da

educação inclusiva, cabe aos profissionais de educação eliminar barreiras e promover o desenvolvimento equitativo. Isso requer adaptações pedagógicas razoáveis que permitam aos estudantes superar limitações e alcançar conquistas socioculturais em condições de igualdade.

A construção de escolas inclusivas requer ações articuladas, pautadas em um compromisso ético e social, que reconheça a educação como um direito universal. Este trabalho evidenciou que o paradigma da inclusão educacional deve ir além do cumprimento formal de legislações, promovendo transformações significativas nos sistemas de ensino, práticas pedagógicas e cultura escolar, que dependem de políticas públicas efetivas e gestão escolar voltada à educação inclusiva.

Entre os principais apontamentos deste estudo, destaca-se a relevância do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como um modelo metodológico que favorece a acessibilidade universal e a equidade no ambiente escolar. Ao propor currículos flexíveis e estratégias pedagógicas diversificadas, o DUA responde às necessidades de uma sociedade plural, valorizando a diversidade como um recurso e não como uma limitação. Para alcançar a eliminação de adaptações pontuais, o estudo recomenda a aplicação de currículos flexíveis baseados no DUA, uso de tecnologias assistivas e reorganização dos espaços escolares para garantir acessibilidade arquitetônica. Essas estratégias devem ser acompanhadas por programas de formação continuada para professores, garantindo que compreendam e implementem os princípios inclusivos em suas práticas.

Além disso, é consenso entre os autores que a formação continuada de professores é um elemento essencial para a construção de escolas inclusivas. Essa formação deve preparar os educadores para identificar barreiras de aprendizagem, implementar o DUA e utilizar tecnologias assistivas de forma eficaz. A articulação intersetorial também foi destacada como fundamental para integrar diferentes áreas

do conhecimento e assegurar o suporte necessário à inclusão, promovendo a colaboração entre gestores escolares, famílias e comunidades.

Apesar dos avanços teóricos e normativos, as barreiras estruturais e culturais ainda persistem, reforçando desigualdades e prejudicando o acesso de muitos estudantes a uma educação de qualidade. Este estudo contribui ao enfatizar que a eliminação dessas barreiras depende de um esforço coletivo que inclua o fortalecimento de políticas públicas específicas e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente por meio do DUA.

Ressalta-se a importância de políticas públicas eficazes que articulem formação docente e recursos para transformar o ambiente escolar em espaços verdadeiramente inclusivos. Da mesma forma, destaca-se o papel de pesquisas voltadas à implementação prática de modelos como o DUA, garantindo uma educação equitativa e de qualidade que valorize as especificidades de todos os estudantes.

A educação inclusiva vai além de uma obrigação legal: é uma questão de justiça social. O paradigma biopsicossocial mostra que as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência não são intrínsecas, mas impostas pelo ambiente. Portanto, transformar escolas em ambientes inclusivos demanda ações articuladas que abarquem políticas claras, formação continuada, adoção do DUA, acessibilidade, adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas.

Investir em acessibilidade universal, transporte inclusivo e combate a preconceitos institucionais é imprescindível para consolidar um sistema educacional equitativo. A inclusão é, portanto, um processo contínuo que exige engajamento coletivo para criar escolas verdadeiramente acolhedoras, respeitando as especificidades e promovendo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOCK, G. L. K.; BECHE, R. C. E.; SILVA, S. C. da. (2012). **Educação inclusiva: Caderno Pedagógico**. – 1ª edição – Florianópolis: DIOESC: UDESC/CEAD/UAB, 2012. Disponível em:

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560925/2/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_web%202.pdf. Acesso em 12 mai. 2024.

BOCK, G. L. K., GESSER, M., & NUERNBERG, A. H. (2018). **Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016**. Revista Brasileira De Educação Especial, 24(1), 143–160. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt#>. Acesso em 12 out 2024.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN**. Lei. 9394/1996. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. (2001). **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2001/ceb0201.pdf>. Acesso em 14 set. 2026.

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. (2009). **Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. (2012). **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 12 mai. 2024

BRASIL. (2015). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei no 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 12 mai. 2024.

BRASIL. (2021). **Lei no 14.254 de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=L%20N%C2%BA%2014.254%C2%0DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem. Acesso em 12 mai. 2024.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. (2014). **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B#>. Acesso em 17 set 2024.

FADERS – ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (2017). **Nota técnica sobre conceito de deficiência psicossocial**. Fundação de articulação e desenvolvimento de políticas públicas para pessoas com deficiência e com altas habilidades no Rio Grande do Sul. Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos. Governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202012/11161529-01-2017-nota-tecnica-sobre-deficiencia-psicossocial.pdf>. Acesso em 12 mai. 2024.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. (2022). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. – vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/369097093>. Acesso em 12 out 2024.

MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. de C. (2022). **O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar**. Sisyphus - Journal of Education, vol. 10, núm. 3, 2022, Novembro-Fevereiro, pp. 102-115 Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221007/html/>. Acesso em 12 out 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2003). **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 12 mai. 2024.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. (2015). **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 5(2), 126–143. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em 12 out 2024.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. (2023). **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2023.

OMOTE, S. (1994). **Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, nº. 2, pp. 65-73, jan./jun., 1994.

ONU. (2006). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Estados Unidos: Nova Iorque, 2006. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em 12 mai. 2024.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva**. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 93–113, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i1.315. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/315>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de la H. (2018). **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>. Acesso em 12 out 2024.

SÁ, R. N. A. de; SALAZAR, L. B. (2020). **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo descritivo a partir dos relatos dos estudantes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 01, pp. 153-167. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/necessidades-educativas-especiais>. Acesso em 12 set 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (2010). **Deficiência Psicossocial: a nova categoria de deficiência**. Fortaleza: Agenda 2011 do portador de Eficiência, 2010. Disponível em:

https://www.oabrij.org.br/sites/default/files/deficiencia_psicossocial_-_sassaki_2012.pdf. Acesso em 05 mai. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. (2020). **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira De Educação Especial, 26(4), 733–768. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/###>. Acesso em 12 out 2024.

SERRANO, Jorge Manuel de Melo. (2005). **Percursos e práticas para uma escola inclusiva**. Repositório - Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/2caa7893-f139-43e2-b53f-6ef8431cf21e>. Acesso em 14 set. 2026.

TUNES, E. (2022). **Incluir quem, Por que e Para quê? A dimensão ética da inclusão**. Goiânia: Anais do XII Encontro Regional de Psicopedagogia, pp. 14-21, 2002.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 14 set. 2026.

VITALIANO, C. R.; PRAIS, J. L. de S.; SANTOS, K. P. dos. (2019). **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática**. Ensino Em Re-Vista, 26(3), 805–827 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986>. Acesso em 12 out 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. (2018). **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em 12 out 2024.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. (2021). **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação E Pesquisa, 47, e233730. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt#>. Acesso em 12 out 2024.