

O Desenho Universal para Aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado: Uma análise na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina

Danielly Pereira de Jesus Laurentino¹

Ilda Kaleski²

Rose Clér Estivaleta Beche³

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender quais concepções de deficiência fundamentam as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2021), verificando de que forma o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (Böck, Gesser & Nuernberg, 2018) é apresentado e recomendado neste documento como estratégia pedagógica, bem como as interlocuções entre o professor regente, segundo professor e professor do AEE no contexto do ensino colaborativo. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009) a partir de uma análise da referida Diretriz. Esta investigação surgiu das inquietações despertadas durante a disciplina do DUA, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). No cotidiano escolar, deparamo-nos com lacunas e contradições que nos levam a refletir sobre as práticas pedagógicas que, embora se aproximem dos princípios do DUA ao buscar a promoção de equidade e eliminação de barreiras ainda se contrapõe a esses mesmos princípios quando mantém referências ao modelo biomédico da deficiência.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Desenho Universal para Aprendizagem, Ensino Colaborativo, Rede Estadual de Ensino.

¹ Início da nota: Graduada em Educação Física pelas Faculdades Integradas FACVEST. Licenciada em Educação Especial pela Universidade do Planalto Catarinense UNIPALAC. Especialização em Educação Física Escolar com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI pela UDESC. E-mail: danielly.laurentino.udesc.t4@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6805120495981703>. Fim da nota.

² Início da nota: Graduada em pedagogia. Especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI pela UDESC E-mail: ilda.kaleski@hotmail.com Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919033369276301>. Fim da nota.

³ Início da nota: Professora orientadora: Doutora, PROFEI/ CEAD/UDESC- SC, rcler.beche@gmail.com. Fim da nota.



Abstract

Keywords: Specialized Educational Services, Universal Design for Learning, Collaborative Teaching, State Education System.

Introdução

As políticas educacionais com foco na educação inclusiva são fortemente discutidas e resultam de lutas e desafios para o processo de escolarização de estudantes públicos da educação especial⁴.

Dentre as análises e debates em torno das políticas e diretrizes que regem a educação inclusiva, destaca-se no âmbito nacional a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil 2014), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

No contexto do Estado de Santa Catarina os documentos orientativos em vigência com viés para inclusão escolar são a Política de Educação Especial (Santa Catarina 2018), Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina CEE/SC nº 100/2016 (Santa Catarina, 2016) e as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina (REE/SC) (Santa Catarina, 2021). Tais documentos têm como finalidade garantir que as instituições de ensino implementem práticas inclusivas, para além do acesso da matrícula, assegurando a permanência, participação e aprendizagem efetiva dos estudantes público da educação especial. Para tanto, orientam a eliminação de barreiras, promovendo uma educação equitativa.

Neste artigo objetivamos compreender quais concepções de deficiência fundamentam as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2021), verificando de que forma o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é apresentado e recomendado neste documento como estratégia pedagógica, bem como as interlocuções entre o professor regente, segundo professor e professor do AEE no contexto do ensino colaborativo.

⁴ Início da nota. Segundo a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018), são considerados estudantes Público da Educação Especial, pessoas com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação. Fim da nota.



Para tanto, analisamos o capítulo 3 do referido documento destinado ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual (DI). Esta escolha partiu do crescente número de matrículas de estudantes com esta deficiência na rede no ano de 2021.

A REE/SC possui 1250 entre as Unidades Escolares (UEs) e Unidades Descentralizadas (UDs), distribuídos nos 295 municípios do estado. No ano de 2025 conforme dados da Educação Palma da Mão⁵ a REE/SC possui 514.797 estudantes matriculados, dos quais 38.530 são público da educação especial, sendo 12.257 com deficiência intelectual. Em 2021 foi realizado um levantamento de dados obtidos no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGES) referente ao mês de março deste mesmo ano, constando um total de 8.273 matrículas de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, entre os anos de 2021 a 2025 houve um aumento de 48% de matrículas de estudantes com deficiência intelectual. Neste momento, a REE/SC consta com 1.821 turmas de AEE distribuídas em nas Ues ofertando o serviço para 14.449 estudantes público da educação especial. (Santa Catarina, 2025).

As diretrizes em vigência do AEE em Santa Catarina, foram elaboradas por profissionais que atuam na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED), que são responsáveis pela elaboração também da Política de Educação Especial de Santa Catarina.

O AEE é um serviço da Educação Especial que tem por objetivos identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. (Santa Catarina, 2018, p.47)

Consideramos o DUA uma abordagem pedagógica que visa eliminar barreiras no acesso ao conhecimento, garantindo que todos os estudantes possam aprender de maneira significativa. Visto que, este não apenas oferece diferenciação, mas propõe um currículo dinâmico e inclusivo que valorize a individualidade dos alunos e os respeite

⁵ Início da nota: A Educação Palma na mão é um sistema de inteligência que disponibilizam dados através de um painel com informações sobre a educação catarinense. Foi criada pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC) no ano de 2019.

SANTA CATARINA. Educação na palma da mão: educação especial: rede estadual de ensino. Secretaria de Estado da Educação (SED), 2021 a. Disponível em: [Microsoft Power BI](#) Acesso em: 15 de outubro de 2025. Fim da nota.



em suas formas de aprender (Costa-Renders, Bracken e Aparicio, 2020; Fonseca e Cristovam, 2021).

Tanto o AEE quanto DUA interligam-se no objetivo de eliminação de barreiras, promovendo uma educação equitativa para todos os estudantes. Entretanto, ainda vivenciamos processos de exclusão nas escolas, praticadas por ações pedagógicas capacitistas e enraizadas no modelo biomédico, que podem ser superadas diante práticas pedagógicas inclusivas pautadas no princípio DUA.

Caminho Metodológico

O estudo desenvolvido e aqui relatado, segue uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa documental, visto que, “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (Sá-Silva; Almeida & Guindani, 2009, p 15).

Para Marconi e Lakatos (2007) são considerados dois tipos de documentos, os documentos escritos que contemplam documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas e documentos particulares e, considerados pelos autores como outros, iconografia, fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore.

Nesta perspectiva, Caulley apud Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Assim, neste estudo a análise documental fundamentou-se em pesquisas e fontes oficiais, de caráter de âmbito nacional e estadual, como leis, decretos, portarias, resoluções, programas e diretrizes que visam as práticas inclusivas, tendo como objeto principal de investigação às Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado da REE/SC.

Atendimento Educacional Especializado

As diretrizes do AEE trazem o aporte teórico necessário para orientar as práticas pedagógicas dos professores do AEE e equipe gestora das instituições de ensino indicando metodologias, técnicas e recursos que estruturam o atendimento destinado aos estudantes público da educação especial com elegibilidade para o serviço.



Ao analisar o documento verificamos que este é dividido em dez capítulos que descrevem as especificidades e os critérios de elegibilidade do AEE das áreas de atendimento. Essas áreas são compreendidas por categorias de deficiência sendo elas: Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Surdez, Deficiência Física, Surdocegueira, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Altas Habilidades/Superdotação.

Cada capítulo traz em sua organização a definição, os conceitos, objetivos do atendimento por especificidade, elencando os critérios para elegibilidade do serviço, estrutura e funcionamento, modelos de planejamento de desenvolvimento individual (PDI), estudo de caso e ou anamnese, assim como as atribuições que devem ser desempenhadas pelo professor. O documento ressalta que as diretrizes não devem limitar a prática pedagógica do professor e sim orientar e ser uma formação continuada e ser “transformação dos espaços escolares em lócus de reflexão crítica da sociedade” (Santa Catarina, 2021, p.12)

Na REE/SC o AEE deve ser disponibilizado no contraturno escolar, para os estudantes que são considerados elegíveis para o serviço, priorizando que o AEE seja preferencialmente na unidade escolar em que o estudante está matriculado. No entanto, caso não seja possível a oferta, poderá frequentar o atendimento em outra escola, podendo ocorrer também em Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESPs). Os atendimentos são previstos 1 vez na semana com duração de 50 a 90 minutos.

Para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade o AEE tem como objetivo complementar a sua formação possibilitando recursos, estratégias, métodos e acessibilidade para que os estudantes acessem o currículo. Para os estudantes com altas habilidades e superdotação o AEE tem como objetivo suplementar a formação para enriquecimento curricular. (Santa Catarina, 2016, p.)

Ao estudante com deficiência intelectual ao ser matriculado no AEE, deve ser realizado uma entrevista com a família, um estudo de caso, com intuito de planejar de forma colaborativa estratégias e “alternativas assertivas” (Santa Catarina, 2021, p.30) para a elaboração do PDI que são os registros dos objetivos a longo, médio e curto prazo, habilidades a ser desenvolvidas e ações durante o ano letivo.

Ao final do ano letivo o professor deve realizar o relatório final, detalhando a frequência do estudante e aspectos relevantes do domínio conceitual, social e prático.



Desenho Universal Para Aprendizagem

O Desenho Universal para aprendizagem no contexto educacional brasileiro é pouco conhecido. Mesmo seus princípios estando presentes em alguns documentos orientativos, não são apresentados como DUA. Há que se considerar que frente ao

[...] desafio de transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). (Mendes e Zerbato, 2018, p. 3)

Sendo assim, o DUA constitui em um conjunto de princípios e diretrizes que ultrapassa a arquitetura, e quando aplicado na educação, visa eliminar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos, mediante quatro componentes do currículo que podem ser flexibilizados, “objetivos, métodos, materiais e avaliações” (Böck, 2019, p. 39).

O DUA baseia-se em três princípios fundamentais: meios de engajamento - rede afetiva, representação- rede de reconhecimento e ação e expressão-rede estratégica, de acordo com a abordagem do CAST:

O cérebro é formado por um conjunto de redes que estão interconectadas. Na aprendizagem três redes são importantes: afetiva – capacidade de se envolver com a aprendizagem (o porquê da aprendizagem); reconhecimento – transformar informações em conhecimento (o quê da aprendizagem) e estratégica – organizar e planejar ações no ambiente (o como da aprendizagem) (CAST, 2014).

As atividades pedagógicas devem ser planejadas contemplando essas três redes atendendo as singularidades de cada estudante, não sendo o DUA uma receita de atividades a serem aplicadas, mas estratégias que visem uma educação equitativa, eliminando barreiras para acesso ao conhecimento (Böck, 2019).

A presença do DUA no art. 3º da LBI (Brasil, 2015, p. 2) é descrita como uma “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projetos específicos, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Ao realizarmos a disciplina DUA no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), conhecemos o framework do desenho universal para aprendizagem, que nada mais é que uma estrutura organizada para orientar o design de ambientes e



experiências de aprendizagens acessíveis, inclusivos, equitativos e desafiadores para todos os estudantes, que apóia professores, pesquisadores e pais a operacionalizar e implementar o DUA, de forma individual ou coletiva de forma criativa e flexível. (CAST, 2024).

Nas atividades da disciplina, aprimoramos o nosso olhar utilizando os princípios do DUA a partir de registros de observações em sala de aula, identificando possibilidades de promover equidade na participação e acesso ao conhecimento pelos estudantes em sua trajetória escolar com objetivo para eliminação de barreiras e práticas pedagógicas pautadas no princípio estudado e embasadas no framework do Desenho Universal para Aprendizagem propor a eliminação das mesmas e relacionar as práticas já desenvolvidas pelo professor. Todo este caminho percorrido nos instrumentalizou para que possamos realizar uma análise das Diretrizes do AEE, articulando-as com os princípios e diretrizes do DUA, que registramos agora.

Concepções de deficiência

O olhar do professor muitas vezes ainda se sustenta em uma concepção biomédica. Historicamente o modelo biomédico tem orientado as ações da família, da escola e das próprias políticas sociais, configurando-se como uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes público da educação especial visto que, “a concepção de deficiência vigente nos espaços escolares interfere diretamente na prática educativa, ditando como essa prática será realizada” (Böck, Cunha, 2022, p. 8).

A concepção baseada no modelo biomédico, (modelos de deficiência), tradicionalmente dominante, compreende a deficiência a partir do corpo, atribuindo às lesões e à ausência de determinado órgão, sentido ou capacidade, a responsabilidade pelo fracasso. O fato de esta pessoa ter uma lesão ou uma ausência de uma funcionalidade na visão biomédica o torna deficiente. Neste ponto de vista, a deficiência é reconhecida intrínseca ao corpo. Assim, a responsabilidade pela limitação de participação social recai sobre a própria pessoa, responsabilizando o sujeito pela não aprendizagem. Quando pensamos neste modelo aplicado à educação percebemos que ela ocorre por:

[...] meio de adaptações nos currículos em detrimento de currículos adequados cujo entendimento é que pessoas com deficiência não têm condições de aprender os mesmos conteúdos que seus pares; avaliações



comparativas entre os estudantes e não processuais do desenvolvimento de cada sujeito; colocando-se no recurso organizado pela Educação Especial a expectativa para efetivação da aprendizagem ao invés de se pensar estratégias pedagógicas de acolhimento à variação humana desde o planejamento inicial. Decisões sobre as pessoas ficam sob a responsabilidade dos profissionais habilitados, portanto, acredita-se ser necessária uma formação especializada para trabalhar com deficiência. (Böck, 2019, p.31)

Quando o olhar é voltado apenas para as dificuldades do estudante corre-se o risco de limitá-lo apenas à deficiência, invalidando suas potencialidades, singularidades e habilidades. Neste aspecto, limita-se às práticas pedagógicas e atuação dos docentes, reforçando barreiras que impossibilitam uma educação inclusiva no contexto escolar, sendo “que a pessoa com deficiência é um sujeito em desvantagem e que cabe a ele superar as barreiras sociais” (Böck e Cunha, 2021, p.6).

Para contrapor esta forma de conceber a deficiência temos o Modelo Social que, por sua concepção contrária ao modelo biomédico, é melhor instrumentalizado para combater o capacitismo, marginalização das pessoas com deficiência, Nesta concepção de deficiência focando que as barreiras são impostas pela estrutura social ao indivíduo. Neste sentido, ela propõe que se deva:

[...] conhecer as habilidades e potencialidades, e que se perceba a deficiência como uma das variações humanas. Tira o foco das habilidades e/ou limitações do corpo e considera que a opressão vivenciada pelas pessoas com deficiência está nos contextos sociais. Com isso, a partir do modelo social, vislumbram-se práticas acolhedoras a todas as variações da expressão humana, proporcionando a todos condições de permanência, e reforçando os direitos à equidade em oportunidades de participação. (Böck e Cunha, 2021, p. 15)

O DUA corrobora com modelo social de deficiência pois “estão alinhados com a premissa de que se faz necessário transferir a carga de responsabilidade dos estudantes no que se refere às adequações e às adaptações para os ambientes e contextos de aprendizagem”, (Böck, Gesser & Nuernberg, 2018, p.8) ou seja, transformar o contexto escolar com a participação de todos, onde o ambiente deve se adequar para promover práticas pedagógicas equitativas.

Resultados

Os documentos normativos e orientativos em vigência do Estado de Santa Catarina, asseguram a educação especial como modalidade de educação, reafirmando seu compromisso com a inclusão escolar, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina CEE/SC) nº 100/2016 (Santa Catarina, 2016) que estabelece as Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação, a Política de Educação Especial (Santa Catarina, 2018) e as Diretrizes para o



Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2021) garantem os serviços que devem promover a eliminação de barreiras, qualificando o processo de escolarização para estudantes público da educação especial, serviços estes que são ofertados preferencialmente na rede regular de ensino, sendo eles: Segundo Professor de turma, Professor Bilíngue, Intérprete da LIBRAS, Guia-Intérprete, Instrutor da LIBRAS, Profissional de Apoio Escolar, Atendimento Educacional Especializado.

A garantia de oferta do AEE é uma das ações que a escola deve oportunizar a todos os estudantes público da educação especial. Para ser implementado o serviço, a escola deve solicitar encaminhamento de um ofício, contendo fotos do espaço adequado, mobília e materiais e recursos pedagógicos, preenchendo o anexo solicitado nas Orientações aos Serviços Especializados da Educação Especial. Deve ser identificado as necessidades educacionais específicas de todos os estudantes público da educação especial matriculados na escola, cronograma, atribuições dos professores que atuam nos serviços de educação especial. (Santa Catarina, 2021).

Ao analisar as diretrizes de Santa Catarina (Santa Catarina, 2021) verificamos que o termo desenho universal é mencionado apenas uma vez, associando-o à acessibilidade arquitetônica (Santa Catarina, 2021, p. 11).

Um conceito complementar ao da acessibilidade e com importância salutar no entendimento da realidade aqui abordada é a definição de desenho universal, descrito como: [...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, online), (Santa Catarina, 2021, p. 11.)

Deste modo o desenho universal é associado a questões de acessibilidade, no entanto, os seus princípios e diretrizes não perpassam somente a arquitetura, visto que o DUA prioriza a aprendizagem, abrangendo as diferentes formas de aprender, ampliando conhecimento, com recursos, avaliações e estratégias diferenciadas, sendo o professor juntamente com a equipe pedagógica responsáveis por contemplar no currículo as especificidade de cada estudante, tornando este flexível para que todos tenham oportunidade de aprender, respeitando as diferenças e potencializando as habilidades individuais. Pires e Mendes afirmam que as



[...] políticas podem ser iguais no sentido de garantir os direitos aos cidadãos, mas as escolas devem possuir autonomia para construir seus projetos curriculares e atenderem seus alunos com estratégias de ensino diferenciadas, sem que isso se torne um motivo de discriminação e segmentação dos alunos. (Pires e Mendes, 2019, p. 6)

A escola deve permear o espaço de apenas um prédio de tijolos, ela deve promover práticas pedagógicas inclusivas que superem as barreiras encontradas no processo de escolarização de todos os estudantes. De acordo com o princípio (Cast, 2024) encontrado no framework do Desenho Universal para aprendizagem é relevante que as práticas pedagógicas sejam planejadas reconhecendo e valorizando a identidade e interesse do estudante. É extremamente importante que todos os serviços, ações na perspectiva inclusiva proporcionem dignidade e justiça social a todos, devendo estar previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesta esteira, a justiça social na perspectiva da educação inclusiva é fundamental para a promoção da “equidade, oportunidade e justiça para todos” (Mainardes e Marcondes, 2009, p.5). Corroborando com os princípios DUA, o que implica eliminar práticas capacitistas que definem as pessoas com deficiência como incapazes, pois possuem corpos ou mentes fora do padrão e currículos rígidos que perpetuam desigualdades. (Böck, 2019). Afinal, o DUA

[...] é uma proposta com movimentos pedagógicos numa intencionalidade didática marcada pelo romper barreiras e criar acesso. Não apenas a diferenciação, mas o dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir, respeitando as múltiplas especialidades, oportunizando diferentes estações de construção do conhecimento (Costa-Renders; Bracken; Aparicio, 2020; Fonseca; Cristovam 2021)

Nesta perspectiva, o DUA é projetado no intento de remover os obstáculos que impedem o acesso à educação, possibilitando que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam participar e aprender de maneira significativa. O DUA não dialoga com um currículo engessado, pois ele não permeia um ensino “flexível e colaborativo” (Böck, 2019, p.35), pautados nos princípios do engajamento, representação e ação e expressão

Percebemos que a oferta de recursos, estratégias, métodos e acessibilidade prevista nas Diretrizes, demonstra coerência e articulação dos princípios DUA, mas vai ao desencontro quando ofertado para complementar a formação do estudante para “acesso ao currículo” (Santa Catarina, 2021, p. 28). O acesso ao currículo por si só não



garante que o estudante tenha seu direito garantido e que sejam eliminadas as barreiras no processo de escolarização, é necessário que o currículo deva ultrapassar

[...] os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeito em seu modo de apropriar-se do conhecimento. (Böck, 2019, p. 37)

O currículo deve ser pautado nas especificidades dos estudantes, pensado e reestruturado com práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem diferentes formas de aprendizagem e que visem valorizar as potencialidades de todos, não sendo estas práticas as responsáveis pelos processos de exclusão, sendo que a escola deve ser um espaço acolhedor.

O professor do AEE tem por atribuições o atendimento aos estudantes público da educação especial e também para assessoria e orientação por meio do ensino colaborativo. Diante das atribuições do professor do AEE em relação aos estudantes, é possível reconhecer princípios pautados no DUA, quando é planejada e aplicada a avaliação inicial, para identificar o nível do desenvolvimento real do estudante. Esse processo parte dos conhecimentos já construídos para aquisição de novos conceitos, utilizando de estratégias diferenciadas para que o trabalho pedagógico atenda as especificidades individuais.

O princípio encontrado no framework do Desenho Universal para aprendizagem na diretriz “Acolhendo Interesses e Identidades”, temos a consideração 7.2, “Otimize a relevância, o valor e a autenticidade” que aborda que os estudantes devem ter acesso a atividades relevantes para seus interesses, pois acredita-se que se não for de seu contexto não haverá relevância. E aí justifica-se a importância dos professores do AEE, no processo do ensino colaborativo, perceberem o interesse real dos estudantes, demonstrado por meio de planejamento com atividades autênticas e significativas, que ultrapasse currículos engessados e capacitistas. Ao planejar atividades que permitam a participação ativa, o uso da imaginação, exploração e experimentação, promovendo aquisição de novos conhecimentos, estimulando novas habilidades, assegura-se o envolvimento com o processo de aprendizagem. (Cast, 2024), pois o DUA é concebido

[...] como um princípio do cuidado na prática docente, o qual pode contribuir para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promover direitos humanos ao romper com práticas monocêntricas e



currículos capacitistas que hierarquizam os modos de se relacionar com o conhecimento nos espaços formais de aprendizagem. (Böck, 2019, p.54)

Nesta perspectiva, a colaboração entre os envolvidos na prática docente instiga pensar sobre novas estratégias pedagógicas, baseadas no DUA, pois desta forma é possível repensar o cotidiano, romper barreiras que inibem a acessibilidade e criar possibilidades para todos os estudantes, num ato de respeito e celebração às individualidades. Promover um ambiente de aprendizagem saudável por meio dos princípios da ética e do cuidado pode favorecer uma sociedade mais justa e equitativa.

Os professores do AEE também têm como atribuição realizar a assessoria e orientação em relação às questões técnicas relacionadas aos atendimentos e informações necessárias sobre todos os estudantes público da educação especial matriculados na unidade escolar. Estas ações são destinadas à equipe gestora, professores, extrapolando o âmbito da intervenção aos estudantes que frequentam o AEE. Sendo também de sua responsabilidade participar ativamente de todas as atividades previstas no âmbito escolar: reuniões com os pais, conselho de classe, elaboração do PPP, atuando de forma colaborativa com professor da classe regular, orientando especialmente sobre as adequações curriculares e processos de avaliações (Santa Catarina, 2021). Assim, é possível perceber que, ao ter acesso ao DUA, o professor do AEE em parceria com professor regente e segundo professor, por meio do ensino colaborativo, podem vir a elaborar um planejamento voltado à promoção da aprendizagem e à eliminação das barreiras, possibilitando a participação de todos.

O ensino e aprendizagem não devem centrar-se no professor como único detentor do saber mas, que os estudantes se tornem protagonistas da sua própria história. Desta forma o estudante com deficiência precisa ser valorizado na sua complexidade, para além de um mero diagnóstico baseado na lesão de um corpo, como há muito acontecia. Logo, diante o princípio representação encontrado no framework do desenho universal para aprendizagem é possível compreender que os alunos

[...] diferem nas maneiras como percebem e dão sentido à informação. aqueles com deficiências sensoriais (por exemplo, cegueira ou surdez), dificuldades de aprendizagem (por exemplo, dislexia) e aqueles que representam culturas e/ou idiomas diversos ou não dominantes abordam o conteúdo de maneira diferente. E essas abordagens diferentes devem ser honradas e valorizadas. Igualmente importante é a consideração de como pessoas, culturas, identidades individuais e coletivas, perspectivas e formas de conhecimento são representadas no conteúdo. A aprendizagem e a transferência de aprendizagem ocorrem quando múltiplas representações e perspectivas são usadas, porque apóiam os alunos a fazer conexões dentro e



entre os conceitos. Em suma, não existe um meio de representação que seja ideal para todos os alunos; fornecer opções de representação é essencial. (Cast, 2024)

Segundo as diretrizes, os documentos orientativos do AEE, as práticas e metodologias que são desenvolvidas no atendimento, devem estar em constante atualização, para que visem ajustes e adaptações no ambiente escolar, possibilitando a este estudante a elaboração de conceitos, a construção de pensamentos e acesso aos conhecimentos, garantindo acessibilidade em todas as etapas do ensino, acesso, permanência, participação e aprendizagem (Santa Catarina, 2021, p. 25).

Outro fato relevante percebido durante a análise do capítulo 3 das referidas diretrizes é que apresenta o conceito de deficiência intelectual de acordo com a visão biomédica embasado no “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-5) (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014, formado por concepções [...] multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência, com perspectiva de evolução.

No decorrer do texto identificamos conceitos que se aproximam do princípio DUA que são importantes para a compreensão da[...] deficiência intelectual para além de uma concepção biológica, relacionando a cultura, a história, sendo que não é possível considerá-la a partir de parâmetros biológicos (Santa Catarina, 2021, p.25).

Comparam a concepção de deficiência intelectual com a obra de Vygotsky, trazendo contribuições do autor em relação às interações sociais “visto que ele valoriza as potencialidades e capacidades da PcD, não atribuindo ênfase ou destaque às impossibilidades dela e, além disso, ressalta a importância que se deve dar às relações, bem como, à qualidade destas.” (Santa Catarina, 2021, p 27) Nessa perspectiva, não relacionam o texto com a pessoa, e sim a sigla da pessoa com deficiência (PcD), a quem estão se referindo a preocupação de valorização das capacidades? A sigla que traz em seu bojo um rótulo baseado na capacidade das pessoas? Não deveríamos neste momento nos preocupar com as potencialidades desta pessoa?

Outro trecho que nos instiga reflexões é na página 27: “Portanto, é preciso considerar que as limitadas oportunidades de interação das pessoas com deficiência, no seu contexto social, podem interferir na aprendizagem e no desenvolvimento delas” O que são, efetivamente, as limitadas oportunidades de interação destas pessoas? Não seria mais produtivo questionar porque as interações são limitadas? Ou até mesmo, quem as limita e por quê?



A deficiência não define a pessoa, ela é uma das muitas características que compõem a sua identidade, a partir das diretrizes Vygotsky acredita-se que a deficiência pode ser conceituada em primária, compreendida pelos fatores biológicos e secundária, definida pelo desenvolvimento da pessoa nas interações sociais. (Santa Catarina, 2021, p. 28).

Tal qual o DUA o ensino regular e o AEE têm como responsabilidade traçar um caminho possível para que todos tenham acesso ao conhecimento. Porém, as diretrizes do AEE prevêm o “funcionamento individual” baseando-se na concepção do modelo biomédico, uma contraposição ao DUA. Deste modo o AEE é compreendido como o apoio responsável por proporcionar esse suporte ao funcionamento individual, enquanto o DUA prevê o desenvolvimento de todos os estudantes a partir da oferta de múltiplas estratégias e recursos. O referido texto apresenta ainda a preocupação com as possibilidades de evolução⁶. No entanto, percebe-se que esta preocupação quando manifestada no processo de escolarização, coaduna com os princípios do DUA ao dar importância aos objetivos, aos métodos para o ensino e aprendizagem, aos materiais que dão acesso ao currículo e aos processos de avaliação.

É possível relacionar o DUA aos quatro componentes do currículo que podem e devem ser flexibilizados, para além do enfoque na capacidade do estudante, afinal, o objetivo a ser definido se dá de acordo com o domínio, conhecimento e habilidades a serem desenvolvidos, os métodos que devem incluir as especificidades de todos os estudantes através do trabalho e ambiente colaborativo, de acordo com a rede afetiva, rede estratégica e rede de reconhecimento, assim como, os materiais que devem proporcionar o proatividade dos estudantes diante os objetivos propostos a cada um e a avaliação que deve ser disponibilizada de diferentes formas, validando a evolução e trajetória do estudante, não como a única forma de avaliar o conhecimento e sim como possibilidade de replanejar o currículo e a forma de ensinar. (Ribeiro, Amato, 2018, p. 3).

O atendimento no AEE para estudantes com deficiência intelectual deve “promover o desenvolvimento de habilidades conceituais, sociais e práticas, possibilitando a melhora do funcionamento adaptativo dos estudantes com DI” (Santa Catarina, 2021, p 28), qualificando as funções psicológicas superiores e as funções

⁶ Início da nota: O planejamento e registro de evolução diária deve conter todas as propostas que são realizadas com o estudante, elaboradas de acordo com os objetivos e as estratégias descritas no PDI (Santa Catarina, 2021, p.32). Fim da nota



executivas, através de um planejamento de desenvolvimento individual, que nele prevê as ações e estratégias diferenciadas, contemplando as especificidades de cada estudante, identificando o nível de apoio que o mesmo precisa para que a aprendizagem e conceitos sejam desenvolvidos a partir de uma avaliação inicial, que determina as áreas que deve ser estimulada. Esta forma de direcionar individualmente o trabalho se contrapõe aos princípios do DUA que concebe a aprendizagem a partir das múltiplas formas de aprendizagem, abarcando todos os estudantes no processo.

Segundo as diretrizes (2021) as áreas são registradas no PDI de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas:

linguagem (expressiva e compreensiva), imaginação criativa (imitação, abstração), atenção (focalizada, seletiva, compartilhada), percepção (categorial, sensorial, orientação espacial, orientação temporal, percepção sinestésica, análise-síntese), memória (curto prazo, longo prazo, memória de trabalho), elaboração conceitual (abstração, generalização), atividades motoras (equilíbrio, força, motricidade fina, motricidade ampla), FEs (controle inibitório, flexibilidade cognitiva, iniciação/volição, organização, planejamento, condução, autocontrole, automonitoramento e autorregulação), atividades de vida diária (atividades de vida básica e prática, autonomia) e o uso de TAs (CA e outras tecnologias) (Santa Catarina, 2021, p 32).

O princípio ação e expressão descrita no framework do DUA, na diretriz “Desenvolvimento de Estratégia” fomenta que a capacidade de agir com habilidades ou demonstrar as funções executivas (FE), pois é considerado um aspecto crítico. Estas funções estão relacionadas às redes estratégicas, que é o como acontece o aprendizado, o planejamento e a execução de tarefas (Cast, 2024).

As redes estratégicas incluem o córtex pré-frontal e estão interconectadas com redes que afetam o afeto e o reconhecimento. Essas capacidades conectadas às redes estratégicas permitem que os humanos se tornem intencionais em suas reações de curto prazo ao ambiente e estabeleçam metas de longo prazo e planejem estratégias eficazes para alcançá-las. Essas práticas incluem monitorar o progresso e modificar estratégias conforme necessário. Em suma, eles ajudam os alunos a usar os recursos e ferramentas disponíveis para aproveitar ao máximo o aprendizado. (Cast, 2024)

Diante das habilidades percebidas o professor deve planejar o seu PDI com metas, estratégias e recursos utilizados, o uso ou não de tecnologias assistivas, se necessita de comunicação alternativa, processo que, mediante a cada atendimento, o professor realiza a evolução diária, compreendendo o nível de apoio que a estudante precisa. Os níveis de apoio são “apoio físico, apoio gestual, apoio verbal ou se o realizou com independência (RI). Há também a possibilidade de o estudante não ter realizado a tarefa, sendo, então, assinalado como NR” (Santa Catarina, 2021, p 32).



Na consideração 6.2 “Antecipe e planeje os desafios”, afirma o que está descrito nas diretrizes do AEE em relação ao PDI quando elaborado, deve ser planejado de forma proativa e estratégico, para atingir as metas definidas no PDI, identificando recursos que visem reduzir as barreiras, antecipando resolução de desafios que possam surgir durante os atendimentos. Prevê também o registro das evoluções diárias. Sendo elencadas metas em médio e longo prazo com objetivos alcançáveis em curto prazo. (Cast, 2024).

As diretrizes do AEE prevêm que a organização dos atendimentos possibilitem metodologias de ensino, as práticas e as estratégias embasadas em reflexões que superam os conceitos biomédicos da deficiência intelectual, como a “incapacidade”, visando à “escolarização e apropriação dos conceitos científicos”. Acreditando que todas se desenvolvem de diferentes formas (Santa Catarina, 2021, p. 33).

Considerações Finais

Percebemos que, embora o DUA não seja mencionado diretamente nas diretrizes, alguns dos seus princípios já estão presentes. Isso evidencia que quando a proposta envolve o trabalho de forma colaborativa, realizando orientações e assessorias junto à comunidade escolar, refletindo sobre metodologia, recursos, materiais e avaliações que contribuam para o processo de escolarização de todos para remoção das barreiras no contexto escolar.

No entanto observa-se algumas divergências no que se refere aos conceitos do DUA, entre elas, salienta-se como fundamental o fato de que a preocupação da aprendizagem do estudante não está articulada com questões de ensino e acesso, mas centrada na presença a deficiência concebida sob o enfoque biomédico. O que nos remete, nas entrelinhas, à uma culpabilização das pessoas com deficiência por suas limitações evidenciando um ambiente que ainda não está estruturado para promover uma educação equitativa para todos os estudantes.

Referências

Böck G. L. K.; Nuernberg, A. H. **As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 8., 2018, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2018. p. 1-10.



Böck, G. L. K.. **O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância** / Geisa Letícia Kempfer Böck ; orientador, Marivete Gesser, coorientador, Adriano Henrique Nuernberg, 2019.

Böck, G. L. K.; Gesser, M.; Nuernberg, A. H. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional**. Rev. bras. educ. espec ; 24(1): 143-160, jan.-mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt#>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. **Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, Atlas, 1991.

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: PR, 2015.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação: Brasília, 2008.

CAST (2024). **Desenho universal para diretrizes de aprendizagem versão 3.0 [organizador gráfico]**. Lynnfield, MA: Autor. Disponível em <https://udlguidelines.cast.org/more/frequently-asked-questions/#what-changed>. Acesso em 01 de dezembro de 2024.

Coimbra Neto, J. P.; Nozu, W. C. S. **Direitos humanos e educação da pessoa com deficiência**. In: PEREIRA, Luciano Meneguetti (org.). A Educação em direitos humanos na América Latina: atualidade, desafios e perspectivas. Birigui: Ed. Boreal, 2019. p. 312-330.

Conselho Estadual de Educação (Santa Catarina). **Resolução CEE/SC Nº 100, 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Costa-Renders, E. C., Bracken. S., & Aparicio, A. S. M.(2020). **O Design Universal Para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: As Múltiplas Temporalidades/ Espacialidades do Aprender nas Escolas**. Educação em Revista, v. 36, e229690, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229690>.

Kripka, R. M.; Scheller, M.; Bonotto, D. de L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones UNAD, 14, p. 55-73, julio-diciembre de 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Res



earch consideration of concepts and features on Qualitative Research. Acesso em 23 de novembro de 2024.

Lakatos, E. M.; Marconi M. de A. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

Lüdke, M.; André, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1971/1710> Acesso em: 23 de novembro de 2024.

Mainardes, J.; Marcondes, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional** *Educação & Sociedade*, vol. 30, núm. 106, enero-abril, 2009, pp. 303-318 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

Meyer, A. Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática*. Wakefield, MA: Publicação Profissional Cast. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer>. Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério da Saúde, & Fiocruz. (2023). **Combata o Capacitismo: Orientações para o respeito à diversidade humana** (2a ed.). Rio de Janeiro: Fiocruz.

Pires, Y. R.; Mendes, G. M. L. **ADAPTAR, ADEQUAR, DIFERENCIAR: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial.** *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 390–403, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Ribeiro, G. R. D. P. S.; DE LA HIGUERA AMATO, Cibelle Albuquerque. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 18, n. 2, 2018.

Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina.** São José, SC: FCEE, 2021b.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação (SED). Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Política de educação especial do estado de Santa Catarina.** São José, SC: FCEE, 2009b.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico.** São José, SC: FCEE, 2009a.



Sá-silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. 2009. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. **Disponível em:** <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. **Acesso em 23 de novembro de 2024.**

Zerbato, A. P. y Mendes, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** *Educação. UNISINOS* [online]. 2018, vol.22, n.2, pp.147-155. ISSN 2177-6210. **Disponível em:** <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074620>. **Acesso em 01 de dezembro de 2024.**

