

## A Base Nacional Comum Curricular e o Desenho Universal de Aprendizagem

Rebeka de Abreu Anbinder<sup>i</sup>

Rosanna Claudia Bendinelli<sup>ii</sup>

Maria Carolina Cascino da Cunha Carneiro<sup>iii</sup>

### Resumo

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) é uma proposta educativa que valoriza a diversidade como elemento essencial na educação. No Brasil, o DUA ainda é pouco explorado, mas já aparece em alguns documentos, como na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento normativo da educação brasileira, menciona pouco a educação inclusiva. A pesquisa apresentada neste artigo, de caráter qualitativo e exploratório, investigou como o DUA pode complementar a BNCC, promovendo a inclusão e inspirando educadores. Concluiu-se que DUA e BNCC podem ser aplicados conjuntamente para favorecer a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; Desenho Universal de Aprendizagem; Base Nacional Comum Curricular.

*The Brazilian Common Core Curriculum and the Universal Design for Learning*

### Abstract

*Universal Design for Learning (UDL) is an educational approach that values diversity as an essential element in education. In Brazil, UDL is still little explored but has already appeared in some documents, such as Law no. 13,146, of July 6, 2015. The National Common Core Curriculum (BNCC), the main normative document of Brazilian education, makes little mention of inclusive education. The research presented in this article, which is qualitative and exploratory in nature, investigated how UDL can complement the BNCC, promoting inclusion and inspiring educators. It was concluded that UDL and BNCC can be applied jointly to foster school inclusion.*

**Keywords:** school inclusion; Universal Design for Learning; Brazilian Common Core Curriculum.

---

<sup>i</sup> Pedagoga, com especialização em Psicossociologia da Juventude e Políticas Públicas e Master em Educação judaica. Professora da Escola Alef Peretz e Coordenadora da Escola Lafer. *E-mail:* [raanbinder@gmail.com.br](mailto:raanbinder@gmail.com.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6308-6281>.

<sup>ii</sup> Pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Educação. Professora de educação especial na Escola de Aplicação da FE-USP. *E-mail:* [rosanna.bendinelli@usp.br](mailto:rosanna.bendinelli@usp.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4807-6245>.

<sup>iii</sup> Licenciada e Bacharela em Matemática, Mestre e Doutora na área de Educação Matemática. Professora e Coordenadora das Licenciaturas em Letras e Matemática do Centro Universitário Senac. *E-mail:* [maria.ccarneiro@sp.senac.br](mailto:maria.ccarneiro@sp.senac.br) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5336-9598>.

## *La Base Nacional Común Curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje*

### **Resumen**

*El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una propuesta educativa que valora la diversidad como un elemento esencial en la educación. En Brasil, el DUA aún está poco explorado, aunque ya aparece en algunos documentos, como en la Ley nº 13.146, del 6 de julio de 2015. La Base Nacional Común Curricular (BNCC), el principal documento normativo de la educación brasileña, menciona poco la educación inclusiva. La investigación presentada en este artículo, de carácter cualitativo y exploratorio, analiza cómo el DUA puede complementar la BNCC, promoviendo la inclusión e inspirando a los educadores. Se concluye que el DUA y la BNCC pueden aplicarse conjuntamente para favorecer la inclusión escolar.*

**Palabras clave:** educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje; Base Curricular Nacional Común.

## **1 INTRODUÇÃO**

Em 2018, foi homologada a versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que, de acordo com o próprio documento, foi desenvolvido por especialistas da educação e concluído após amplos debates com a sociedade e educadores brasileiros, culminando na regulamentação de quais são as aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas em todas as escolas do país, de modo a garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os educandos (Brasil, 2018).

Apesar de ser homologada de forma legítima, ela chega em seu processo de implementação com diversas críticas e problemas, por várias razões. Mortatti (2015, p. 192) se refere ao texto como “colcha de retalhos”, Bittencourt (2017, p. 556) usa o termo “bricolagem”, e Gontijo, Costa e Perovano (2020, s/p, online) relatam e justificam essas afirmativas ao escreverem que o documento apresenta um:

[...] ecletismo conceitual, com graves inconsistências e incoerências fato resultante da reafirmação do construtivismo, teoria no campo da alfabetização que se tornou hegemônica por sua adoção em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, “misturada” com o uso de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico (Gontijo; Costa; Perovano, 2020).

Assim, para estes autores, e alguns outros como Michetti (2020), o documento carece de legitimidade junto aos seus implementadores.

A BNCC pontua uma educação inclusiva, do não preconceito, do respeito às diferenças e pluralidade, contudo, o autor expõe uma série de informações que questionam a diversidade proposta pelo documento. O primeiro e principal motivo para o supracitado autor levantar esta discussão está na formação do grupo que elaborou a redação do texto. O “Movimento pela Base”, grupo formal criado para avançar com a redação da BNCC, envolvia dois grupos de pessoas, os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”:

Contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo (Michetti, 2020).

De acordo com o explicitado acima é possível criticar o “amplo debate” apresentado na BNCC. O autor acrescenta que:

Em setembro de 2015, o MEC publicou a primeira versão da Base. O documento foi aberto para que qualquer cidadão pudesse fazer comentários, sugestões ou críticas. A consulta pública foi encerrada em março de 2016, com mais de 12 milhões de contribuições por meio do site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. A segunda versão da Base, redigida de acordo com essas contribuições e com o debate público, foi apresentada pelo MEC em maio de 2016. O texto foi analisado entre junho e agosto em seminários realizados em todos os estados (Michetti, 2020).

Segundo Michetti (2020), mais de 12 milhões de contribuições teriam sido sistematizadas, analisadas e agregadas à BNCC em apenas dois meses, assim, além do ecletismo da publicação, é possível indagar a respeito do efetivo envolvimento da sociedade com o documento.

Ainda que permeada de críticas, no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que orienta a implantação da BNCC. A introdução do texto do documento afirma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e

estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

Ao final da página 15, o documento apresenta diretamente a questão dos grupos marginalizados:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2017, p.15-16).

Apesar da BNCC no começo de seu texto trazer questões relativas à educação inclusiva, conforme grifos nossos, a verdade é que este conceito só surgirá novamente na página 327 do documento. O termo educação especial aparece apenas duas vezes no texto, nas páginas 17 e 327; aluno com deficiência aparecerá apenas na página 16. Já o termo educação inclusiva, não aparece no texto.

Neste sentido, Soares e Fernandes, *apud* Veiga e Silva (2018, p. 88) apontam que o texto da BNCC se contradiz, anunciando em sua introdução uma “preocupação com a integralidade do estudante”, mas que, no entanto, o documento em si tende a fortalecer a segmentação dos currículos escolares e eleger conceitos e conteúdos que não garantem a diversidade.

Independente das críticas em torno da BNCC, uma grande gama de documentos mundiais dispõe sobre a importância da inclusão escolar e valorização da diversidade no sistema de ensino. De acordo com Vitalino, Prais e Santos (2019), a educação inclusiva é aquela que ao organizar o sistema educacional considera as necessidades de todos os estudantes, e as aulas e atividades são pensadas em função de todo o grupo. Nessa direção, na década de 1990, pesquisadores norte-americanos compartilharam a proposta que nomearam de Design Universal. A ideia foi especialmente abraçada pela área de arquitetura, no entanto nos últimos 10 anos, o conceito tem sido pesquisado e difundido por outras áreas, tais como o Desenho Universal de Aprendizagem (Vitalino; Prais; Santos, 2019).

De acordo com a NBR 9050:2015, o desenho universal é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva, portanto, entende-se que o desenho universal pode ser uma ferramenta para universalizar a educação (ABNT, 2015). Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) resgatam essa ideia, especificando o conceito “desenho universal para a aprendizagem” o qual compreende um conjunto de princípios, estratégias e ações que buscam tornar a educação acessível e funcional a todas as pessoas.

Desse modo, é possível entender como o DUA pode ser uma estratégia poderosa para maior inserção da diversidade humana, da ludicidade e da educação inclusiva na sociedade, com seu olhar diferenciado em relação ao universo que nos cerca e permitindo reavaliar as atividades cotidianas da educação, apoiando e reverberando novos olhares, tão necessários para o desenvolvimento científico.

Nesse sentido, este artigo discute os resultados da pesquisa realizada em 2020, cujos objetivos foram analisar a BNCC frente ao DUA, bem como compreender de que forma o DUA pode potencializar a BNCC e inspirar os profissionais da educação a repensarem suas práticas pedagógicas em busca de uma educação inclusiva.

É apresentado, a seguir, o detalhamento da metodologia elegida para o desenvolvimento da pesquisa; na sequência, um panorama geral sobre a BNCC e o DUA, seguido da análise e articulação dos temas, por fim, as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A investigação apresentada é qualitativa, aplicada e de caráter exploratório, delineada por uma pesquisa bibliográfica e análise documental. De acordo com Augusto *et al.* (2013, p. 747-748):

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa aplicada, por sua vez, tem como característica o interesse na aplicação e utilização dos seus resultados, em como o conhecimento gerado irá reverberar na

prática. Sua atenção está voltada para a construção de um saber que possivelmente terá aplicação imediata em uma realidade circunstancial (Gil, 2008).

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória é a que tem como objetivo desenvolver conceitos e ideias e propiciar uma visão geral sobre o tema pesquisado, sendo uma ferramenta para estudos mais rigorosos que possam obter mais explicações científicas sobre o assunto. Esse tipo de pesquisa também se caracteriza por trabalhar com revisão bibliográfica e análise documental, como aqui proposto.

A pesquisa bibliográfica pautou-se em autores da área da educação inclusiva (Vitaliano, Prais, Santos, 2019; Zerbato, Mendes, 2018) e a análise documental ateu-se ao texto legal da BNCC (Brasil, 2018). No item a seguir, faremos uma breve explanação da BNCC e seu caráter inclusivo, na sequência, um apanhado teórico sobre o DUA.

### **3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM**

A existência de uma Base Nacional Curricular Comum está prevista pela legislação brasileira desde 1996, na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Cury, Reis e Zanardi (2018) vão um pouco mais longe e afirmam que o processo que prevê a BNCC se arrasta por quase 30 anos, uma vez que foi previsto no art. 210 da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988). Para os autores, a BNCC traz consigo a concepção de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento e à qualidade da educação, bem como a possibilidade de distribuição igualitária e isonômica desses saberes, porém a sociedade brasileira é extremamente diversa e desigual e pensar que apenas o currículo é capaz de corrigir esses problemas é uma tentativa ingênua de deslocar essas questões.

Além das discussões acerca do desenvolvimento da BNCC, como as pessoas envolvidas em sua redação, conforme pontuado por Michetti (2020), e os problemas de

definição de estilo (Mortatti, 2015; Bittencourt, 2017; Gontijo; Costa; Perovano, 2020), ela ainda possui desafios em sua essência, a começar pela definição de uma base “comum” em um mundo cada vez mais “plural”.

Cury, Reis e Zanardi (2018) afirmam que os documentos prévios à BNCC se referiam a um documento que definisse referências curriculares comprometidas com a pluralidade, diversidade e não discriminação; deveria ser um rumo para a educação e serviria para construir uma identidade de conhecimentos e superação das desigualdades evidentes em nosso sistema educacional.

Apesar desse caminho para a equidade e igualdade disposto no texto da BNCC, o documento apresenta uma vertente de escolarização na qual para se obter uma educação de qualidade seria necessário trabalhar com conteúdos idênticos; ela foi produzida com um detalhamento de informações que subestima as orientações curriculares desenvolvidas por diversos segmentos e pelas próprias escolas e educadores (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Segundo Araújo (2018, p. 39), “a pedagogia das competências apresenta limitações, uma vez que se constrói em torno de uma racionalidade funcional”, retirando o espaço de experiência, fundamental para a educação. Veiga e Silva (2018, p. 48) complementam afirmando que a democracia e autonomia fazem parte do processo educativo, porém a BNCC se coloca na contramão dessa perspectiva, desconsiderando discussões de entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação, bem como a diversidade cultural do país.

Apesar da diversidade de autores e críticas à construção da BNCC, bem quanto ao seu próprio texto, o documento é legítimo e traz explicitamente pontos importantes para a educação como o seu compromisso com a diversidade, pluralidade e inclusão. Para exemplificar tal fato, temos o item seis das competências gerais da educação básica, apresentado na introdução do texto:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017, p. 9).

Como educadores, somos os agentes diretos de implementação da BNCC, e com isso responsáveis pelo desafio de garantir o seu melhor funcionamento, o que inclui

assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, bem como aqueles com dificuldades de aprendizagem na escola regular (e também para além dela), e para isso, os profissionais da educação devem organizar o currículo e a sua prática para atender à diversidade dos estudantes e suas necessidades específicas (Veiga, Silva, 2018). Neste sentido, Zimmermann e Kittel (2018) complementam que a educação inclusiva se estabelece na medida em que a educação especial e o ensino regular se aproximam, que é preciso articular os saberes entre estes dois modelos e que para isso, entre muitas iniciativas, é necessário criar uma rede de apoio à docência.

É importante recordar que a inclusão escolar deve assegurar, não somente a inserção em sala de aula, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. A criação de um ambiente inclusivo exige muito e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum e/ou professores da educação especial. É necessário que o movimento ocorra em todas as direções, que existam ações coordenadas que operem de cima para baixo e de baixo para cima, isto é, leis bem elaboradas e profissionais bem qualificados, famílias comprometidas, diretores e equipe escolar bem preparados para o acolhimento, ou seja, o movimento de toda a comunidade para uma inclusão realmente efetiva (Zerbato; Mendes, 2018).

Zerbato e Mendes (2018) explicitam que as modificações do ato de ensinar não são tarefas simples de serem executadas e que existe um desafio especial em viabilizar os documentos que orientam a educação na perspectiva inclusiva, pois:

Fazem referências a um sistema de ensino idealizado, no qual todos aprendem, chamando a atenção do ensino comum para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com tal perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas parecem não alcançar o objetivo de orientar a escola comum a assumir o desafio de responder às necessidades educacionais de todos os alunos (Zerbato; Mendes, 2018, p.149).

Apesar da posição clara da BNCC e também de todo um rol de legislação, de documentos e cartas (nacionais e internacionais) que indicam a inclusão como regra; mesmo o Brasil, segundo Zerbato e Mendes (2018) buscando acompanhar a tendência internacional de adotar diferentes expressões em seus documentos sobre a educação especial, a fim de orientar o currículo, o que se encontra na prática ainda é um cenário desafiador com pouco suporte e formação aos profissionais da educação e até

descumprimento de diretrizes e, nesse contexto, o DUA, conceito relativamente novo no Brasil, surge como uma alternativa importante.

#### 4 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O DUA nasceu nos Estados Unidos em 1984, a partir do trabalho de três educadores: Anne A. Meyer, David H. Rose e David Gordon, que tinham como desafio atender ao pedido do presidente do país que solicitava melhoria na educação, buscando mais oportunidades para todos. Logo, se convenceram que o seu trabalho não estava em ajudar os estudantes a superarem as barreiras que encontram na escola, mas sim ajudar as escolas e educadores a diminuírem ou até mesmo eliminarem as barreiras que o sistema apresenta (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Os autores perceberam que o currículo era o problema e não os alunos. Importante destacar que por “currículo” entende-se os objetivos de aprendizagem, os meios de avaliação, os métodos de ensino e os materiais. Os pesquisadores ainda explicitam que deve-se ter atenção para não dicotomizar currículo e aprendiz, como se fosse possível avaliar cada um deles por si só; currículo e aluno devem ser avaliados um em relação ao outro, de acordo com os pensadores do DUA: “O sucesso, percebemos, só pode ocorrer quando o aluno e o currículo interagem de maneira que ajudam ambos a melhorarem ao mesmo tempo” (Meyer; Rose; Gordon, 2013, p. 2).

Tendo em vista os problemas em torno do currículo e reconhecendo que no mundo existem, ao nosso redor, barreiras não intencionais, e ainda que tais obstáculos também estão presentes no sistema educacional, a proposta de Meyer, Rose e Gordon foi criar um currículo que desse a todos a oportunidade de adquirir informações e conhecimentos de várias maneiras (Hall; Meyer; Rose, 2012).

Importante destacar que Hall, Meyer e Rose (2012, p. 4) fazem questão de enfatizar que o termo “universal” não é o mesmo que “um tamanho único”, ao invés disso, significa que todos os indivíduos, com todas as suas diferenças singulares, devem ter acesso justo à educação e à oportunidade de aprender o mesmo conteúdo da maneira que funcione melhor para si. Constantemente os autores também abordam a importância de a educação trabalhar com temas relevantes para as crianças e jovens, pois uma vez que

muitos estudantes não se mostram interessados na aprendizagem os esforços para auxiliá-los serão irrelevantes se não tiverem sentido para eles.

A principal premissa desses conceitos, segundo Ricardo, Saço e Ferreira (2017) é de que ambientes, produtos, aulas, sejam criados para todas as pessoas, na sua máxima extensão possível, não necessitando de adaptações para atender um maior número possível de pessoas, o DUA, segundo estes autores, encontra-se na dianteira dessa nova era de concepções, tendências e possibilidades na educação especial, pois seu principal objetivo é ajudar o estudante a “aprender a aprender”.

O ponto crucial para os precursores do DUA é que os estudantes, tendo ou não deficiência, demonstram distintas habilidades e deve-se ofertar para todos a igualdade de oportunidades; inclusão, de acordo com o DUA e os autores supracitados, implica um ambiente e um currículo com possibilidades mais flexíveis. Reconhecer e expor cientificamente que a diferença é a regra reformula a nossa compreensão sobre estudantes e nos afasta da ideia mítica que existe uma aluna ou aluno médio; com estas informações, é confortável falar que um estudante médio é apenas um artefato estatístico que não corresponde a nenhum indivíduo real e sabendo que a diferença é a norma, então nossos currículos, todos iguais, são “anormais” (Hall; Meyer; Rose, 2012).

Assim, o DUA amplia o conceito do Desenho Universal, de acessibilidade para espaços, objetos e ferramentas, para apresentar um modelo didático que norteie o professor para a organização do ensino em uma perspectiva inclusiva, que perpassa a flexibilidade do currículo e acesso à aprendizagem. Contudo, é preciso compreender que remover as barreiras existentes e tornar a educação verdadeiramente acessível pode se tornar algo complexo, do mesmo modo que é complicada, porém necessária, a aceitação da diferença como requisito básico da formação do ser humano e de uma sociedade plural, e que não pode ser desconsiderada nas ações curriculares (Vitaliano; Prais; Santos, 2019).

Nesta linha de pensamento, Heelan (2015) não ignora o fato de que isso pode parecer implicar muito trabalho adicional por parte do professor, mas, uma vez que o planejamento é feito e que os recursos necessários são projetados no currículo, o ensino torna-se mais envolvente e gratificante para todos os estudantes e não apenas para o grupo tido como médio. Além disso, em uma sala de aula onde existe variedade de ensino e aprendizado, a deficiência pode se tornar comum, naturalizada, compreendida como parte da diversidade humana e cada estudante passa a ter mais oportunidades de aprendizado.

Meyer, Rose, Gordon (2013) reconhecem que a pesquisa já crescente do DUA ainda precisa ter uma base mais forte para se sustentar e requer um conjunto mais amplo de ferramentas e métodos para ser implementável em larga escala, mas estão convencidos de que o DUA é uma enorme promessa.

No momento a estrutura do DUA está organizada em torno de três princípios: reconhecimento (“o que” aprender), afeto (“porque” aprender) e estratégia (“como” aprender), estes princípios são baseados em estudos da neurociência que se relacionam com diferentes partes do cérebro que se mostram ativas no momento da aprendizagem (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Os autores explicam que:

Esses três conjuntos de redes neurais, embora sejam distintos, funcionam intimamente juntos para coordenar até mesmo atos simples. Por exemplo, digamos que você queira embrulhar um presente para um amigo. As redes de reconhecimento permitem que você identifique o presente, o envoltório, e o conceito de presente. As redes estratégicas ajudam você a definir sua meta de envolver o apresentar e fazer uma estratégia para isso; eles o guiam através do dobrar e prender, permite que você monitore seu progresso e faça pequenos ajustes (como redobrar um canto) até que a tarefa seja concluída. As redes afetivas o motivam a assumir essa tarefa ao pensar em seu amigo, e esta irá ajudá-lo a persistir nas várias etapas, mantendo-o na tarefa; O embrulho pode ser difícil para você, mas você sente o quão feliz isso deixará seu amigo e então você persiste (Hall; Meyer; Rose, 2012, p. 4).

O DUA, de acordo com Vitaliano, Prais e Santos (2019), não apresenta um encaminhamento metodológico rígido ou fechado, mas sim, subsídios para que o professor possa planejar e replanejar, buscando alternativas coerentes com o perfil e a necessidade dos estudantes de sua turma. Para isso, ele traz quatro diretrizes, que, segundo Michela (2019), são:

1. criar metas claras, que quando compartilhadas com os estudantes ajudarão todos a concentrar sua atenção e esforços sobre os aspectos mais importantes;

2. planejar intencionalmente para a variabilidade do estudante, desafiando todos os tipos de aprendizes, reconhecendo e abordando os pontos fracos e fortes de cada um e antecipando a necessidade de opções;

3. usar métodos e materiais flexíveis (os estudantes já usam uma variedade de mídias e métodos para demonstrar seus conhecimentos), explorar isso promove a capacidade deles mesmos monitorarem sua própria aprendizagem.

4. monitorar o progresso em tempo hábil, isto é, não deixar para avaliar apenas no final do processo, pois as avaliações formativas são uma oportunidade de redirecionar as atividades ou, até mesmo, os objetivos. As avaliações propiciam espaços para a reflexão do professor e fornecem informações vitais sobre o desenvolvimento e crescimento dos seus estudantes. Importante destacar que o feedback às alunas e alunos deve ser construtivo e não se tornar uma barreira.

A seguir se apresentam as análises realizadas por meio da articulação da BNCC com o olhar do DUA, explorando o documento brasileiro frente à proposta desenvolvida por Meyer, Rose e Gordon (2013).

## **5 ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM: POSSÍVEIS ANÁLISES**

Mesmo reconhecendo que o DUA é um conceito relativamente novo e pouco pesquisado, como apontado por Vitaliano, Prais e Santos (2019), a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 já trazia o termo e a necessidade de empregá-lo sempre que possível, conforme art. 55 o qual afirma que “O desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral” (Brasil, 2015, art. 55).

A lei supracitada foi publicada no dia 06 de julho de 2015 e a primeira versão da BNCC foi divulgada para debate público em setembro do mesmo ano. Ainda que questionado o pequeno intervalo de tempo entre os dois documentos, a BNCC foi aberta para discussão e modificações, de modo que fosse possível ajustar o texto, considerando os saberes já conhecidos pelo DUA (Michette, 2020).

Zerbato e Mendes (2018, p. 149) apontam que os documentos orientadores da perspectiva inclusiva, os quais incluem a Resolução CNE/CEB 2/2001 (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) “[...] fazem referências a um sistema de ensino idealizado, no qual todos aprendem, chamando a atenção do ensino comum para o desafio de atender às diferenças” e os documentos e as políticas educacionais implementadas parecem não conseguir orientar

e empoderar os profissionais da educação para assumir o desafio de responder às necessidades educacionais de todos os aprendizes.

Meyer, Rose e Gordon (2013) destacam que os currículos, e como vimos acima, as diretrizes de educação especial, são projetados e desenvolvidos como se os estudantes fossem homogêneos. É nesse momento que se iniciam os problemas de aprendizagem, pois os textos norteadores que dispõem sobre a educação nacional, como é o exemplo da BNCC, já carregam em si barreiras, as quais chegam enquanto diretrizes, até a sala de aula e à prática dos docentes, de modo que antes mesmo da professora ou professor ir ao encontro dos alunos já são carregados de barreiras inadvertidas e desnecessárias, tornando a inclusão ainda mais desafiadora aos profissionais da educação.

Ao que tudo indica, a partir de alguns exemplos, como os já citados da BNCC, este parece ser mais um documento que segue os padrões apontados por Zerbato e Mendes (2018) e que justamente são sinalizados como o cerne do problema pelos idealizadores do DUA.

O documento final da BNCC é dividido em cinco grandes temas, que são: 1. introdução, 2. estrutura da BNCC, 3. a etapa da educação infantil, 4. a etapa do ensino fundamental e 5. a etapa do ensino médio. Até o presente momento se apresentou a introdução do documento que aponta claramente termos como inclusão e diversidade. A partir de agora, analisaremos o texto destinado à educação infantil.

### **5.1 A etapa da educação infantil**

No texto introdutório à etapa da educação infantil da BNCC, encontra-se a seguinte afirmação:

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 36-37).

Analogamente ao que foi apresentado na introdução do texto da BNCC, evidencia-se um olhar para a diversidade e para a pluralidade indo ao encontro das ideias propostas pelo DUA (reconhecer as diferenças e por meio da educação potencializar cada indivíduo).

Apesar dessa parte do texto não fazer nenhuma menção às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência, a sua sequência traz questões que são aplicáveis a todas as crianças, como vemos:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37, grifos do autor).

É interessante ressaltar, em compatibilidade com o DUA, o fato de não detalhar como devem ser estas interações e brincadeiras. A interação se dará da forma que for possível a cada criança, do mesmo modo que a brincadeira, somando a isso, cada criança encontrará a sua motivação para brincar, assim, o documento encontra-se bem articulado com os três princípios do DUA, que são, como já visto:

- Reconhecimento (“o que” aprender), nesse caso a construção e apropriação de conhecimentos;
- Afeto (“porque” aprender), e como acima mencionado, cada criança pode ter um estímulo diferente para brincar e;
- Estratégia (“como” aprender), aqui cada um pode atuar de forma distinta na brincadeira, explorando diferentes “como” brincar (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Em seguida o texto da BNCC apresenta um quadro referente aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e aponta seis direitos os quais também se encontram alinhados com os princípios do DUA, isso porque mais uma vez o texto possui uma estrutura aberta que permite sua aplicação em qualquer circunstância, independente da criança possuir ou não deficiência. Para exemplificar melhor, tomemos o terceiro direito:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2018, p. 38).

Participar ativamente é uma ação possível a todas as crianças, cada uma a seu modo. O texto não define como se dá esse participar (escrevendo, desenhando ou falando,

por exemplo); ao não registrar uma forma específica de participação, inclui-se todas e favorece a aplicação do DUA. Entendemos que para participar ativamente é necessário engajamento, assim cabe ao educador construir junto às crianças as motivações do grupo, para que cada uma possa escolher a sua forma de participar utilizando-se de vários meios de ação e expressão (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Os direitos seguintes também são interessantes de observar com atenção, ao item quatro, que expõe que as crianças devem:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38).

Aqui vemos, novamente, a possibilidade de dialogar com todas as crianças pelo simples fato da ausência de especificidade do texto. Ao não detalhar como cada uma deve realizar essa exploração, o texto oferece espaço para cada criança explorar da sua maneira, possibilitando a reflexão da professora ou professor acerca do assunto e evidenciando que as possibilidades são múltiplas. Somado a isso, o texto, ao “apenas” se referir à ampliação dos saberes, sem delimitar um mesmo ponto de partida de onde todos deveriam ampliar seus saberes e ao não traçar um objetivo de onde essa ampliação deve chegar, acolhe a todos. Tendo em vista essas possibilidades, os docentes podem planejar suas atividades, estudos e avaliações, englobando as mais diversas crianças (Prais, 2017).

Na sequência, se encontra o seguinte direito:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, nos sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 38).

Meyer, Rose e Gordon (2013) dedicam especial atenção à importância do afeto na educação, indo ao encontro com o quinto direito da aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil que reconhece o sujeito sensível, com necessidades e emoções. Os autores do DUA dispõem:

Tradicionalmente, a sociedade como um todo tem tratado a cognição e a emoção como funções separadas. A emoção tem sido predominantemente vista como algo que precisa ser contido, filtrado ou superado para permitir o pensamento lógico e racional. Até recentemente, pesquisas nas ciências da aprendizagem também mantiveram essa falsa distinção (Meyer; Rose; Gordon, 2013, p. 8, tradução nossa).

A BNCC apresenta os campos de experiência da educação infantil em articulação com o DUA até nos depararmos com o seguinte parágrafo:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

O argumento acima encontra-se bem articulado ao DUA até o momento que marca a necessidade de falar e ouvir, excluindo, assim, pessoas surdas (sem resíduo auditivo) e sem comunicação verbal, como alguns casos de estudantes com paralisia cerebral, TEA, entre outros. Meyer, Rose e Gordon (2013), bem como outros autores, como Rancièrè (2009) e Han (2019) apresentam reflexões sobre a centralidade que a nossa sociedade dá à oralidade e à escrita. Tal questão é facilmente resolvida, reconhecendo que nem todas as crianças desenvolverão da mesma forma a cultura oral e ainda assim terão desenvolvido a sua potencialidade à sua maneira. Nesse caso, é possível se apoiar em muitos elementos que o texto supracitado apresenta, como “recursos de expressão”, “múltiplas linguagens” e “narrativa”.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, apresentados a partir da página 45 da BNCC, de modo geral, também vão ao encontro do DUA. Destaca-se, no campo de experiências “corpo, gestos e movimentos” as seguintes propostas:

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (Brasil, 2018, p. 47).

Em todos os grifos, é possível ver uma especificidade, um detalhamento do texto que passa a restringir e deixa de ser inclusivo. Se eliminadas do texto as partes grifadas, ainda assim há objetivos importantes para o campo das experiências do corpo, gesto e movimento que inclui a todos. É desejável que todas as crianças desenvolvam progressivamente as suas habilidades manuais e atinjam o seu potencial máximo, porém, talvez nem todas consigam, nessa etapa da educação básica, folhear um livro, por exemplo. O DUA trata disso, de que na essência da construção das propostas educativas já exista um olhar inclusivo, assim, apesar dos desafios, o educador terá uma base mais sólida para desenvolver uma proposta que seja viável para todos os seus educandos (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

É possível encontrar outros objetivos com problemas similares aos acima expostos em todos os campos da educação infantil, porém eles são minoria. O que chama a atenção é alguns desses mesmos problemas estarem na síntese das aprendizagens da educação infantil, isso porque a síntese é entendida como o resumo do documento anteriormente exposto e tal texto será lido tanto pelos educadores da educação infantil, quanto do ensino fundamental, fazendo este o texto base das expectativas do que as crianças devem já saber ao chegar no ensino fundamental, o qual abordamos a seguir.

## **5.2. A etapa do ensino fundamental**

Já no texto introdutório, é possível notar a centralidade da oralidade e escrita. Como já citado, Meyer, Rose e Gordon (2013) pontuam que esta é, de fato, a abordagem tradicional da aprendizagem como é compreendida até agora, e é resultado da revolução da imprensa que possibilitou a padronização, a uniformidade e a reprodução acessível. Ainda de acordo com os autores, o texto impresso possibilitou a educação em massa, o que naquela época era uma vantagem, porém com o tempo os materiais impressos tornaram-se sinônimo de escolaridade e alfabetização e a educação tornou-se cada vez mais restrita e a variabilidade típica dos alunos entendida como um problema.

Outro ponto interessante para se destacar na introdução da etapa do ensino fundamental é que esta expõe o desafio que a cultura digital apresenta “[...] ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações” (Brasil, 2018, p. 61), porém os autores do DUA entendem as possibilidades digitais e tecnológicas

justamente como um grande auxiliar de sua proposta e para a inclusão como um todo (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Entendendo a tecnologia como uma vantagem, aproveitando-se da possibilidade de leitura em voz alta, do uso de *hiperlinks*, do acréscimo de vídeo e fotos, os materiais desenvolvidos pelos próprios idealizadores do DUA lançam mão dessas ferramentas, mostrando a quem o usa possibilidades a serem exploradas com as crianças. Tal conceito também poderia ser utilizado com o texto da BNCC, uma vez que este se encontra disponível on-line, fazendo do próprio documento um material de sensibilização, formação e inclusão (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

O texto da BNCC segue discorrendo sobre diversas áreas do conhecimento, entre elas língua portuguesa, artes, educação física, língua inglesa, entre outras. É possível notar no texto, como um todo, uma grande especificidade e detalhamento de objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas e, como já citado, esse detalhamento enrijece o texto indo na direção oposta ao proposto pelo DUA. Prais (2017) aponta que pela perspectiva do DUA analisar as limitações do currículo faz parte do processo de procurar minimizar as barreiras de aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os estudantes.

Dessa forma, habilidades descritas na BNCC como:

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (p.97);

(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas (p. 99);

(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (p.107)

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras (Brasil, 2018, p. 233).

É fundamental que se reconheçam as limitações apresentadas pela BNCC, como bem explicitado acima, e que as escolas e educadores, ao estruturarem seus currículos e planejarem suas aulas, de forma inclusiva, na perspectiva do DUA, admitam ter conhecimento dos desafios citados (Prais, 2017).

Encerra-se aqui a leitura, análise e articulação do texto da BNCC com as propostas do DUA, um percurso intenso que culmina na perspectiva de que essas poucas letras, que muito dizem, podem ser entrelaçadas, formando mais do que novas palavras, um extenso

universo de possibilidades. Para clarificar mais a potência do encontro desses textos, oferecemos a seguir algumas considerações finais.

## 6 CONCLUSÕES

Buscou-se, na pesquisa apresentada, entender se é possível articular a proposta do desenho universal de aprendizagem à BNCC, uma vez que o mais recente documento base para a educação brasileira possui muitas críticas ao seu redor, incluindo o pouco uso de conceitos como “educação especial” e “educação inclusiva”, abordando a questão de uma educação realmente inclusiva, na qual as diferenças são naturais e funcionam como alavanca para propor práticas educativas ainda mais significativas.

Na procura de referenciais para repensar como se trabalha por meio de ações inclusivas ocorreu, em meio a um cenário pandêmico ocasionado pela Covid-19, a aprovação do decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que vem na contramão das reflexões apresentadas, ao afirmar:

São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:  
I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida; (Brasil, 2020, art 6º).

Embora em dezembro desse mesmo ano esse documento tenha sido suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF), em setembro de 2021, quando da escrita deste artigo, as discussões sobre a constitucionalidade e validade do decreto foram retomadas.

Com isso, entende-se que o embate entre inclusão e segregação continua urgente e, desse modo, os conhecimentos científicos e pedagógicos que valorizam a inclusão educacional são essenciais para promoção de uma educação de qualidade. O DUA, como estudado até o momento, contribui com este debate ao trabalhar com uma proposta que busca, sobretudo, equacionar os processos pedagógicos, visando possibilitar uma efetiva participação e aprendizagem de todas as pessoas, nos mais distintos contextos, reforçando que, apesar de reconhecer e respeitar as diferentes condições, seu principal

objetivo é o desenvolvimento de escolas inclusivas, proposta revolucionária que vem sendo sugerida faz tempo, porém ainda encontra barreiras (Mantoan, 2013).

Mantoan (2013) fortalece essas inspirações finais, apontando como a imprecisão dos textos legais que fundamentam as propostas educativas somada à inexatidão da definição de educação especial e a uma série de outros problemas, corroboram com a exclusão. Assim, afirma:

Se nosso objetivo é desconstruir esse sistema, temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos (Mantoan, 2013, p. 31).

Tal colocação está essencialmente conectada com a proposta do DUA, que constantemente afirma a potencialidade e a normalidade que é ser diferente e a escola como um todo é um espaço para valorizar essa diversidade e fazer da unicidade a característica comum ao grupo, isto é, o que faz o grupo ser um é cada membro contribuir de forma fundamentalmente singular.

Os avanços da neurociência fortalecem essa ideia, pois têm proporcionado uma nova compreensão das diferenças individuais, caracterizando-as como variabilidade previsível, uma vez que existe em toda a população, isso, na prática vem contradizer a ideia de normalidade e desvio de normalidade e desafia a prática de diagnosticar e rotular indivíduos (Meyer; Rose; Gordon, 2013).

Ao longo da pesquisa, reconhece-se que de fato o DUA pode se articular e corroborar com o documento base para a educação nacional, e como isso pode acontecer para cada uma das diferentes etapas da educação básica, sendo que em uma primeira leitura, aparentemente a etapa da educação infantil é a que apresenta maiores sutilezas que podem desafiar a comunicação entre os dois documentos. Independente disso, o DUA pode tonificar a BNCC minimizando barreiras de aprendizagem e maximizando o sucesso de todos os educandos, ainda que, inicialmente, o documento possua limitações.

Finalmente, à luz de todas as considerações, se conclui que, apesar dos diversos desafios, entre eles o mais recente decreto nº 10.502/20, a BNCC tem sua redação com pouca explicitação de informações acerca de uma educação inclusiva, porém permite uma leitura inclusiva e, se aplicada junto ao DUA, possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas vanguardistas e respeitosas às muitas infâncias.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://wrstatil.com.br/wp-content/uploads/2020/01/NBR-9050-Atualizada.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Ensino fundamental no Brasil: Entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo: Papirus, 2018, p.15-42.
- AUGUSTO, Cleiclele Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; CARIO, Silvio Antonio Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, Dec. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20032013000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 jun. 2020.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. *In*: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere, 2017. p. 553-569. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201\\_12678.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf). Acesso em: 08 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007. MEC/SEESP. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, [2010]. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113350>. Acesso em: 31 maio 2020.

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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Congresso Nacional, 2020.

CURY, Carlos Roberto J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 08 jun. 2020.

HALL, Tracey E.; MEYER, Anne; ROSE, David H. **Universal Design for Learning in the Classroom**: Practical Applications. Nova York: Guilford Press, 2012.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HEELAN, Ann. Universal Design for Learning (UDL): Implications for Education. **Universal Design in Education**, Dublin, Ireland, 12-1, November, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 31.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield MA: CAST, 2013.

MICHELA, Esther. Universal Design for Learning: Teacher Planning for Technology Integration. Lesson Plans. Unpublished masters project manuscript, **Department of Instructional Psychology and Technology**, Brigham Young University, Provo, Utah, 2019. Disponível em: [https://scholarsarchive.byu.edu/ipt\\_projects/21](https://scholarsarchive.byu.edu/ipt_projects/21) . Acesso em: 23 ago. 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 08 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**: ABAlf, Vitória, v. 2, n. 1, p. 191-205, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2015.v1.69>. Acesso em: 21 ago. 2020.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva e; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, Dec. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400675&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400675&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 31 maio 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Das intenções à formação docente para inclusão**: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental org., 34, 2009.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante do ser deficiente. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1524-1538, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083> . Acesso em: 31 maio 2020.

VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes. Ensino fundamental: Gestão democrática, projeto político pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes. **Ensino Fundamental: da LDB à BNCC**. São Paulo: Papyrus, 2018, p. 43-67.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jaqueline Lidiane DE Souza; SANTOS, Katiane Pereira dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 805-827, 11 out. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50986> . Acesso em: 31 maio 2020.

ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr/jun 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 31 maio 2020.

ZIMMERMAN, Narjara; KITTEL, Rosângela. Rede de apoio à docência inclusiva no ensino de ciências. *In*: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/rede-de-apoio-a-docencia-inclusiva-no-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 23 ago. 2020.

Recebido em: 23/12/2022

Aprovado em: 19/10/2023

Publicado em: 31/03/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.