

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,
INCLUSÃO ESCOLAR E
DESENHO UNIVERSAL
PARA A APRENDIZAGEM:
PERCURSO HISTÓRICO,
MARCOS LEGAIS E
ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS**

**INTELLECTUAL DISABILITY, SCHOOL INCLUSION, AND UNIVERSAL DESIGN
FOR LEARNING: HISTORICAL OVERVIEW, LEGAL MILESTONES, AND
PEDAGOGICAL STRATEGIES**

Ciências Humanas • 14/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778613893](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778613893)

Mirian Cristina Scarpelini¹

Michelle Andrade Klaiber²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o percurso histórico da deficiência intelectual, identificar os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil e discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a educação especial, a inclusão escolar e o desenvolvimento humano, bem como em documentos normativos que asseguram o direito à educação para todos. Ademais, o estudo incorpora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem teórico-metodológica, a fim de orientar a construção de ambientes educacionais mais flexíveis, acessíveis e responsivos à diversidade dos estudantes. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar exige não apenas a garantia legal de acesso, mas também a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das formas de participação em sala de aula, de modo a reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Desenho Universal para a Aprendizagem; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical trajectory of intellectual disability, identify the main legal milestones of inclusive education in Brazil, and discuss pedagogical strategies that promote the schooling of students with intellectual disabilities in mainstream education. This is a bibliographic study, grounded in authors who address special education, school inclusion, and human development, as well as in normative documents that ensure the right to education for all. Furthermore, the study incorporates

Universal Design for Learning (UDL) as a theoretical-methodological approach to guide the construction of more flexible, accessible, and responsive educational environments to student diversity. It is concluded that the effective implementation of school inclusion requires not only the legal guarantee of access but also the reorganization of pedagogical practices, the curriculum, and forms of participation in the classroom, in order to reduce barriers to learning and expand students' development opportunities.

Keywords: Intellectual disability; Inclusive education; Universal Design for Learning; School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, mesmo tendo avançado em relação à inclusão de pessoas com deficiência, ainda enfrenta grandes dificuldades para lidar com a diferença. Aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos como "normais" frequentemente são mal compreendidos, recebem tratamentos inadequados e permanecem à margem dos processos de inclusão social e escolar.

Segundo o relatório anual de 2001 da Organização das Nações Unidas (ONU), países em desenvolvimento como o Brasil apresentam cerca de 10% da população com alguma forma de deficiência, dos quais aproximadamente 50% possuem deficiência intelectual. Estimativas indicam que a prevalência de deficiência intelectual grave situa-se em torno de 4,6% nos países em desenvolvimento e entre 0,5% e 2,5% nos países desenvolvidos. Ao longo da história, as pessoas com deficiência intelectual foram designadas por termos pejorativos como "inválidos", "incapazes", "excepcionais" e "especiais". Por influência do movimento

internacional de pessoas com deficiência, a Constituição de 1988 incorporou a expressão "pessoa portadora de deficiência física ou mental", hoje em desuso por sugerir que a deficiência é algo que se "porta" como um objeto. Atualmente, prefere-se a expressão "pessoa com deficiência intelectual", adotada internacionalmente.

Diante desse contexto, este artigo busca responder às seguintes perguntas: como se constituiu historicamente o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil? E que contribuições o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode oferecer para a organização de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esses estudantes?

A relevância deste estudo justifica-se pela constatação de que, embora o ordenamento jurídico brasileiro — consolidado por marcos como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) — reconheça o direito à educação inclusiva, sua efetivação no cotidiano escolar ainda desafia professores e instituições. Autora como Mantoan (2015) adverte que a democratização do acesso, traduzida pelo expressivo aumento de matrículas no ensino regular, não resultou automaticamente na democratização do saber, evidenciando um hiato persistente entre o direito prescrito e a prática pedagógica real. No caso específico dos estudantes com deficiência intelectual, essa lacuna torna-se ainda mais acentuada, pois a permanência, a participação e a aprendizagem efetiva dependem não apenas do acesso físico à escola, mas da superação de barreiras curriculares e da implementação de práticas intencionalmente planejadas para contemplar a diversidade dos modos de aprender.

Como argumenta Mantoan (2015), não basta inserir o aluno com deficiência na sala comum; é necessário que a escola se transforme para acolher a todos, o que implica repensar tempos, espaços, currículos e formas de avaliação. Do contrário, a inclusão reduz-se a uma "inclusão parcial" ou "falsa inclusão", na qual o estudante está fisicamente presente, mas não participa efetivamente do processo educativo. Nesse ponto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganha relevância por propor a construção de contextos educacionais mais flexíveis, acessíveis e menos excludentes.

Assim, o objetivo geral deste estudo é discutir o percurso histórico da deficiência intelectual, os avanços legais da educação inclusiva no Brasil e as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, busca-se: (a) analisar a trajetória histórica da deficiência intelectual, identificando os paradigmas que marcaram o atendimento a essa população; (b) apresentar os principais marcos normativos da educação inclusiva no Brasil, com ênfase no atendimento às pessoas com deficiência intelectual; e (c) discutir de que modo o DUA pode subsidiar a organização de currículos e práticas pedagógicas mais acessíveis e responsivas às necessidades de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular.

2. A DEFICIÊNCIA EM SEU PERCURSO HISTÓRICO

Para compreendermos a Educação Especial na contemporaneidade, é imperativo realizar uma breve contextualização histórica sobre os momentos marcantes que consolidaram a área. Ao aprofundarmos o conceito de deficiência no decorrer do tempo, nota-se que, conforme a cultura e a época, essas pessoas receberam olhares

distintos, frequentemente submetidos ao capacitismo, ao preconceito e a uma profunda falta de humanidade, resultando em processos históricos de segregação e julgamento.

Pessotti (1984) e Aranha (2001) afirmam que, na Antiguidade, pessoas com deficiência eram deixadas à margem por não refletirem os padrões estabelecidos pela sociedade. Muitas vezes eram exterminadas ou abandonadas, sendo consideradas incapazes de exercer poder político ou de prover a própria subsistência. Posteriormente, sob a influência do cristianismo, a deficiência passou a ser vista sob a lógica do conflito entre a caridade e o castigo; embora não fossem mais sistematicamente exterminadas, as pessoas eram escondidas do convívio social, mantidas em mosteiros sob os cuidados de ordens religiosas.

A partir do século XVI, a deficiência começou a ser compreendida como uma questão de ordem médica, desvinculando-se gradualmente da origem teológica. Segundo Santos (2002) e Pessotti (1984), essa transição foi impulsionada por médicos como Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576). Soares (2015) destaca que Cardano já afirmava que limitações como a surdo-mudez não impediam o aprendizado, defendendo a escrita como meio de instrução.

Apesar do passar do tempo e da chegada de movimentos que contribuíram para a compreensão da deficiência e da Educação Especial, as pessoas com deficiência mental que não tinham condições financeiras ainda eram mantidas à margem da sociedade.

A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes. (BERGAMO, 2010, p.35)

Contudo, a grande conquista para o movimento da Educação Especial aconteceu na França em 1760, quando Charles Michel de l'Épée (1712-1789) fundou a primeira instituição especializada para surdos-mudos e publicou, entre outras obras, A verdadeira maneira de instruir surdos e cegos, em 1776 (MAZZOTTA, 1999).

Nesta mesma perspectiva, também na França, em 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional de Jovens Cegos, promovendo um olhar mais atento para as pessoas com deficiência visual. Logo depois, em 1824, Louis Braille (1809-1852), que era cego e tinha apenas 15 anos, desenvolveu o sistema de escrita e leitura baseado em pontos, posteriormente recebendo o nome de seu criador e que, apesar de utilizarmos até os dias de hoje, só foi reconhecido e oficializado em 1854 (FRANCO, s/d).

Nesse caminho, pode-se dizer que a partir de 1900 houve um grande incremento de classes especiais para crianças com deficiência física, sensorial e mental em todos os continentes (ANACHE, 2003). Assim, começaram a ser criadas as primeiras classes denominadas especiais, dentro das escolas regulares, em

que as crianças podiam ser atendidas em caráter educacional (PESSOTTI, 1994; JANNUZZI, 1992; CARVALHO, 1991).

De modo geral, a educação especial foi, então, se constituindo ao longo dos anos e consolidando-se em um sistema paralelo ao geral, derivados de motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para reivindicar e fundamentar as práticas de integração na escola regular (MENDES, 2003).

No dia 20 de dezembro de 1993, a ONU (Organização das Nações Unidas) registrou no documento "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" que "as pessoas com deficiência devem receber o apoio de que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais" (ONU, 1993).

Seguindo por essa perspectiva, em 1994 a UNESCO reafirmou na Declaração de Salamanca "o compromisso de Educação para todos reconhecendo a necessidade e urgência na tomada de providências de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados" (Declaração de Salamanca, 1994).

Após verificado o histórico da Educação Especial, conclui-se que depois de muitos séculos de tratamentos inapropriados e desumanos contra os deficientes, ainda hoje, no século XXI, temos muito para progredir e nos apropriarmos de meios que

desmistificam as percepções de capacitismo que as pessoas com deficiência sofrem.

3. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Assim como em outros países, no Brasil, os primeiros movimentos da Educação Especial estiveram direcionados ao atendimento de pessoas com deficiência sensorial, especialmente surdos e cegos. Nesse contexto, foram criadas, no Rio de Janeiro, as primeiras instituições especializadas: o Real Instituto para Educação dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto Nacional dos Meninos Surdos, em 1857 (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

Entre o final do século XIX e a década de 1950, foram sendo incorporadas às instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência mantidas pelo poder público, ao mesmo tempo em que se criavam e desenvolviam as escolas comuns públicas (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1994). Segundo Mazzotta (1994), nesse período, das onze instituições especializadas, quatro eram destinadas ao atendimento de deficientes intelectuais.

Nesse cenário, grupos de pais criaram associações como a Associação de Apoio aos Portadores de Paralisia Cerebral (1940), a Associação para Crianças Retardadas Mentais (1950) e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, que em 1955 inaugurou sua primeira escola para crianças com deficiência.

Até a década de 1970, a deficiência intelectual ainda era diagnosticada predominantemente por testes de QI, o que contribuiu para o aumento de classes especiais nas escolas públicas regulares e para a segregação de alunos com deficiência intelectual e com problemas de aprendizagem.

Documentos legais posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seus artigos 58, 59 e 60, e a Declaração de Salamanca (1994, p. 8-9), estabeleceram a missão de promover a inclusão escolar desse público, entendendo que as escolas regulares devem se adequar para atender a todas as crianças.

Em 30 de março de 2007, a ONU assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, regulamentando, em 50 artigos, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência. O Brasil participou da elaboração da Convenção e, em 25 de agosto de 2009, promulgou sua execução por meio do Decreto nº 6.949/2009. O artigo 24, item 2-b, garante que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2009, art. 24, item 2-b).

A despeito desses avanços legais, pesquisas na área da educação especial têm evidenciado um hiato significativo entre o prescrito pelas normas e o efetivamente praticado nas escolas. Prieto (2006) alerta que políticas públicas inclusivas, quando desacompanhadas de condições objetivas de trabalho – como formação docente continuada, redução de turmas, recursos materiais e tempo para

planejamento colaborativo –, tendem a se converter em “inclusão de papel”, que assegura a matrícula, mas não a participação e a aprendizagem.

Como verificado, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, atua de forma articulada com o ensino comum, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns (MEC, 2008).

4. INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

4.1. Conceituando Deficiência Intelectual

Segundo Luckasson (2002), a deficiência intelectual caracteriza-se por restrição significativa tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades sociais, conceituais e práticas. Trata-se de uma condição que se manifesta antes dos 18 anos de idade, não devendo ser confundida com dificuldades adquiridas na vida adulta ou na velhice.

Para Vygotsky (1989 apud Batista, 2012, p. 208), “o mais importante não é centrar os esforços na deficiência e no que a criança não consegue fazer, mas investir em como ela consegue realizar suas atividades, apesar da deficiência, ou seja, pesquisar suas possibilidades.”

Essa compreensão desloca o foco da limitação individual para as condições de ensino oferecidas pela escola, aproximando-se das abordagens pedagógicas contemporâneas que orientam o Desenho

Universal para a Aprendizagem. Ainda segundo Vygotsky (1997), para que pessoas com deficiência intelectual se desenvolvam social e cognitivamente, são necessários materiais e instrumentos adequados, e a educação deve ter caráter cultural, histórico e socialmente construído.

4.2. Para Além da Integração: Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas

A organização do trabalho pedagógico inclusivo transcende o domínio cognitivo, demandando uma reestruturação das dimensões culturais, políticas e práticas que sustentam o cotidiano escolar. Conforme Santos e Paulino (2011), a inclusão efetiva exige a transformação concomitante desses três eixos: o das culturas (valores e representações sobre a diferença), o das políticas (normativas e gestão de recursos) e o das práticas (currículo e avaliação). A desarticulação desses eixos — como a adoção de estratégias pedagógicas sem a revisão dos valores institucionais — resulta em ações fragmentadas e de baixa sustentabilidade.

No plano das políticas públicas, o paradigma brasileiro é balizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recentemente, essa orientação foi tensionada por tentativas de retorno ao modelo segregacionista, exemplificadas pelo Decreto nº 10.502/2020. Embora revogada, tal medida reacendeu o debate sobre o papel das instituições especializadas, evidenciando o conflito entre o direito à convivência comum e a tendência à medicalização da aprendizagem.

Nesse contexto, a distinção proposta por Mantoan (2015) entre integração e inclusão é fundamental. Enquanto a primeira exige a

assimilação do sujeito aos padrões vigentes, a segunda impõe a transformação do sistema para a remoção de barreiras. A tabela a seguir sintetiza essa transição de paradigma sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

Tabela 1: Síntese dos Paradigmas de Atendimento Escolar

Atributo	Modelo de Integração (Foco no Indivíduo)	Modelo de Inclusão/DUA (Foco no Ambiente)
Ontologia	Deficiência como patologia/limitação intrínseca.	Deficiência como resultado da interação com barreiras.
Adaptação	Reabilitação do aluno para o sistema padrão.	Flexibilização sistêmica para acolher a variabilidade.
Currículo	Padronizado, com adaptações <i>ex post</i> (posteriores).	Acessível e flexível desde a concepção (<i>ex ante</i>).
Pedagogia	Ensino remediador e segregado.	Ensino colaborativo e estratégias diversificadas.
Avaliação	Comparativa, baseada em padrões de normalidade.	Formativa, centrada na eliminação de obstáculos.

Em suma, a transição para a educação inclusiva pressupõe que a deficiência deixe de ser lida como um déficit individual para ser compreendida como um fenômeno social, exigindo que o Desenho Universal para a Aprendizagem atue como o elo prático entre as políticas de direito e a cultura da diversidade.

4.3. Estratégias Pedagógicas para a Inclusão

Existem várias estratégias que podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. A

mediação do professor é fundamental para que os alunos tenham condições de enfrentar a atividade, tomando consciência do que sabem e do que está sendo estudado (SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 25). De acordo com Falconi e Silva (2002), devem ser utilizados diversos procedimentos, uma vez que não existe um método único ideal.

Com base nesses autores e em referenciais da educação inclusiva, as estratégias podem ser organizadas nas seguintes categorias:

- a. **Motivação e engajamento:** inclui a promoção de uma predisposição favorável para aprender, a atribuição de significado pessoal à aprendizagem (compreensão do "por que" e "para que") e a explicação das atividades a todo o grupo com demonstrações e conversas.
- b. **Ativação de conhecimentos prévios:** envolve a exploração de ideias prévias por meio de perguntas dirigidas, debates, questionários, dramatizações e desenhos, bem como o reconhecimento das experiências dos alunos para adequação do ensino.
- c. **Flexibilidade e escolha:** compreende a oferta de múltiplas atividades, a possibilidade do aluno decidir como realizá-las e a adoção de um vasto repertório de estratégias pelo professor.
- d. **Mediação social:** abrange a aprendizagem cooperativa, que tem efeitos positivos no proveito escolar, nas relações sociais, na autoestima e no desenvolvimento pessoal, além do monitoramento atento do processo de aprendizagem de cada aluno.

e. Organização do ensino: inclui a interdisciplinaridade (correlação entre conteúdos de diferentes áreas), a organização do horário, das metodologias e das atividades considerando os apoios necessários, bem como a adequação da rotina e dos conteúdos ao nível de atenção e concentração dos alunos.

Assim, as estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência intelectual tornam-se mais consistentes quando deixam de ser compreendidas apenas como adaptações pontuais e passam a integrar uma lógica mais ampla de acessibilidade curricular. Nessa perspectiva, a mediação docente, a diversificação metodológica, a valorização das experiências prévias, o uso de recursos variados e a flexibilização das formas de participação e avaliação configuram elementos fundamentais para uma prática pedagógica inclusiva.

5. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

O debate contemporâneo sobre inclusão escolar tem evidenciado que o acesso do estudante à escola regular, embora fundamental, por si só, não garante sua participação efetiva nem sua aprendizagem. Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem teórico-metodológica voltada à elaboração de currículos, estratégias, materiais e formas de avaliação mais flexíveis, com o objetivo de reduzir barreiras e ampliar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (CAST, 2024).

Diferentemente de práticas centradas apenas em adaptações posteriores para alguns alunos, o DUA propõe que o planejamento

pedagógico já considere, desde o início, a variabilidade humana presente nas salas de aula. Não se trata de elaborar um ensino paralelo para o estudante com deficiência intelectual, mas de organizar o processo de ensino de modo a contemplar múltiplas possibilidades de acesso, participação e expressão da aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2021).

Em sua formulação contemporânea, o DUA organiza-se em torno de três princípios centrais, que podem ser aplicados ao caso de estudantes com deficiência intelectual.

O primeiro princípio é o dos múltiplos meios de representação, que diz respeito à diversificação das formas de apresentação dos conteúdos. Para estudantes com deficiência intelectual, esse princípio é particularmente relevante diante de dificuldades relacionadas à abstração e à memória de curto prazo. Nesses casos, a utilização de recursos concretos e visuais contribui para tornar os conceitos mais acessíveis e favorecer a retenção das informações. Por exemplo, ao trabalhar operações matemáticas, o professor pode utilizar materiais manipuláveis (como blocos, tampinhas ou palitos), associando-os a representações visuais e situações do cotidiano. Para conteúdos mais abstratos, como noções de tempo ou sequência, podem ser utilizadas linhas do tempo ilustradas, rotinas visuais ou esquemas com imagens. Além disso, a repetição apoiada por pistas visuais e a organização das informações em etapas contribuem para reduzir a sobrecarga cognitiva e facilitar a compreensão.

O segundo princípio é o dos múltiplos meios de ação e expressão, que visa ampliar as possibilidades dos estudantes demonstrarem o que aprenderam. No caso de alunos com deficiência intelectual, isso

é especialmente importante, pois a linguagem escrita pode não ser o meio mais acessível de expressão. Assim, o professor pode oferecer alternativas como respostas orais, uso de imagens para organizar ideias, construção de maquetes, dramatizações ou gravação de áudios. Por exemplo, em vez de solicitar um texto escrito sobre um conteúdo estudado, o docente pode propor que o aluno organize uma sequência de imagens que represente o tema ou explique oralmente o que compreendeu com apoio de recursos visuais.

O terceiro princípio é o dos múltiplos meios de engajamento, que se refere à mobilização de diferentes formas de envolvimento dos estudantes com a aprendizagem. Para estudantes com deficiência intelectual, estratégias que favoreçam a previsibilidade, o interesse e a organização das tarefas são fundamentais. Isso pode incluir o uso de rotinas estruturadas com apoio visual, a antecipação das atividades, a oferta de escolhas e a divisão das tarefas em etapas menores. Por exemplo, em uma atividade mais complexa, o professor pode fragmentar a tarefa em pequenas etapas, oferecendo orientações claras e feedback imediato, o que contribui para a manutenção da atenção, da motivação e da autonomia do estudante.

A abordagem da aprendizagem contextualizada proposta por Castanheira (2014) oferece um complemento fundamental ao DUA. Enquanto o DUA fornece princípios gerais para o planejamento curricular flexível, a perspectiva de Castanheira orienta o professor a observar, no cotidiano da sala de aula, como os alunos efetivamente interagem com os conteúdos e entre si. Trata-se de uma “etnografia em pequena escala” que permite ao docente identificar quais representações estão funcionando para quais alunos e ajustar continuamente sua prática.

Na prática, essa observação sistemática pode ser realizada por meio de registros do cotidiano escolar, como anotações em diário de campo, acompanhamento das produções dos alunos, observação das interações em atividades individuais e coletivas e análise das dificuldades recorrentes apresentadas durante as tarefas. O professor pode, por exemplo, identificar se determinados estudantes compreendem melhor os conteúdos quando apresentados de forma visual, oral ou prática, bem como observar quais estratégias favorecem maior engajamento ou participação. Além disso, a escuta ativa dos alunos, por meio de perguntas simples sobre como aprendem melhor ou quais atividades consideram mais acessíveis, também constitui um recurso importante para a coleta de informações.

Esses dados permitem ao docente ajustar continuamente o planejamento pedagógico, selecionando diferentes formas de apresentação dos conteúdos, diversificando as possibilidades de expressão da aprendizagem e propondo estratégias de engajamento mais adequadas ao perfil da turma. Nessa perspectiva, a flexibilidade do DUA deixa de ser abstrata e passa a estar ancorada na realidade concreta da sala de aula. A diversidade presente entre os alunos – incluindo suas diferentes formas de acesso ao conhecimento, suas experiências culturais e seus modos de expressão – não é um obstáculo a ser superado, mas um recurso pedagógico a ser mobilizado.

Estudos indicam que o DUA contribui para o acesso ao currículo e para a construção de práticas inclusivas, embora ainda seja reduzido o número de pesquisas empíricas voltadas especificamente à

deficiência intelectual (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2023). Além disso, como destacam Zerbato e Mendes (2021) e Sebastian Heredero, Góes e Góes (2025), o DUA amplia a discussão sobre inclusão ao propor que o currículo, as metodologias e os recursos sejam pensados para a diversidade desde sua concepção.

Desse modo, para além do cumprimento legal, o DUA reforça a compreensão de que uma escola inclusiva exige planejamento pedagógico intencional, compromisso com a acessibilidade curricular e valorização das diferentes formas de aprender.

6. CONCLUSÃO

A escolarização da pessoa com deficiência intelectual no Brasil resulta de um longo percurso histórico marcado, inicialmente, por processos de exclusão, segregação e pelo uso de terminologias estigmatizantes (PESSOTTI, 1984; ARANHA, 2001), seguidos por avanços legais determinantes no campo da educação inclusiva. Documentos de relevância internacional e nacional, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), evidenciam a consolidação do direito à educação para todos, mas também indicam que a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula do estudante na escola comum. Conforme reiteram Glat e Pletsch (2011), o acesso formal deve vir acompanhado de condições que garantam a permanência e o aprendizado real.

Ao longo da discussão, observou-se que o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual demanda práticas intencionais, mediação docente qualificada e a organização de

contextos de aprendizagem capazes de respeitar a diversidade dos ritmos, interesses e formas de participação (VYGOTSKY, 1997; MANTOAN, 2015). Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) mostrou-se uma abordagem teórico-metodológica fundamental para a construção de ambientes educacionais mais flexíveis e acessíveis, ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (CAST, 2018; ZERBATO; PRAIS, 2017).

Cabe reconhecer as limitações deste estudo, que se restringiu à natureza bibliográfica. Não foram realizadas observações empíricas em salas de aula nem entrevistas com profissionais que atuam diretamente na ponta do sistema educativo. Assim, as estratégias e os pressupostos do DUA aqui discutidos são apresentados em nível propositivo, servindo como base teórica para intervenções futuras. Do ponto de vista das implicações práticas, recomenda-se que os docentes adotem o planejamento flexível e a observação atenta das interações, enquanto gestores e sistemas de ensino devem garantir políticas de formação continuada, tempo para planejamento colaborativo e recursos materiais adequados.

Como alertam Mantoan (2015) e Santos e Paulino (2011), a adoção de estratégias pedagógicas — ainda que fundamentais — é insuficiente se não vier acompanhada de uma transformação nas culturas escolares. Uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas "acolhe" estudantes com deficiência, mas a que reconhece a diferença como valor intrínseco ao processo educativo e reorganiza seus tempos, espaços, currículos e relações. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de caso ou pesquisas-ação que investiguem a incorporação prática dos princípios do DUA no cotidiano escolar brasileiro. Em suma, a efetivação da inclusão exige

a articulação entre o aparato legal, a formação docente e o compromisso ético de planejar o ensino considerando, desde o início, a variabilidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A. **Transparência apresentadas no mini-curso da ANPED**, 2003.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, UNESP-Marília, Ano XI, nº 21, março, p. 160-173, 2001.

BATISTA, Cleide. **O brincar no contexto da Educação Inclusiva**. Londrina: Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação, 2012.

BERGAMO, R. B. **Educação especial: pesquisa e prática**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 abr. 2026.

BRASIL. SEESP/SEED/MEC. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedm.pdf>. Acesso em 20 abr. 2026.

BRASIL. SEESP/SEED/MEC. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Nosso (des)compromisso social. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1991, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991. p. 43-49.

CAST. **About Universal Design for Learning**. [S. l.]: CAST, 2024. Disponível em: <https://www.cast.org/resources/about-universal-design-for-learning/>. Acesso em: 17 abr. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning guidelines** version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 30 abr. 2026.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FALCONI, E. R. M.; SILVA, N. A. S. **Estratégias de Trabalho para alunos com deficiência intelectual**. Atendimento Educacional Especializado, 2002.

FRANCO, Giullya. Sistema Braille. **Brasil Escola**. [s.d]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/braille.htm>. Acesso em 16 abr. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: contribuições da pesquisa para a prática pedagógica**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 263-276, 2011.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKASSON, R. et al. **Mental retardation – Definition, classification, and systems of supports**. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. **Insight Psicoterapia**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 25-27, 1994.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). **Coleção**

perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: Editora da UEL, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Relatório Anual**, 2001. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos.php>. Acesso em 14 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução aprovada em assembleia geral sobre Normas Uniformes pela Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências.** Washington, 1993 [publicado em 1994]. Disponível em: <https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>. Acesso em 20 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 abr. 2026.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho Universal para Aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e32/1-27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de "alunos com deficiência". **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEBASTIAN HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Planejamento docente no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos e estratégias. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 38, n. 1, e84/01-24, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93528.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique.** In: **Obras Escogidas,** Tomo III. 2. ed. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZERBATO, Ana Paula; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Desenho Universal para a Aprendizagem: conceitos e contribuições para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 709-722, 2017.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Departamento de Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)