REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ATUAÇÃO DO PROFESSOR ARTICULADOR PEDAGÓGICO JUNTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAPEE) NA PROMOÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: SENSIBILIZAÇÃO SOBRE TEA, TDAH E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR FOR SPECIAL EDUCATION (PAPEE) IN PROMOTING AN INCLUSIVE SCHOOL CULTURE: AWARENESS-RAISING ON AUTISM SPECTRUM DISORDER, ADHD, AND INTELLECTUAL DISABILITY AND TEACHER TRAINING IN UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Linguística & Letras e Artes • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793702471

Ralph Leonard Brito da Silveira[1]

Joanna Maria Teixeira de Azeredo Ramos[2]

RESUMO

A promoção de uma cultura escolar inclusiva exige ações articuladas que contemplem o enfrentamento das barreiras atitudinais, pedagógicas e curriculares. Este estudo objetivou analisar as potencialidades da atuação do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) na promoção da inclusão escolar, por meio de intervenções de sensibilização discente e formação continuada de professores. A pesquisa, de abordagem qualitativa, natureza aplicada e caráter descritivo e interventivo, foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, envolvendo aproximadamente 128 estudantes do Ensino Médio e 10 professores. Foram realizadas duas intervenções: uma atividade de sensibilização sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual, e uma formação docente fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os registros foram examinados mediante análise qualitativa e interpretativa, organizada em três eixos temáticos. Os resultados evidenciaram potencialidades das ações para ampliar espaços de diálogo sobre a diversidade, promover reflexões acerca da acessibilidade curricular e fortalecer a articulação entre diferentes segmentos da comunidade escolar. Conclui-se que o PAPEE desempenha uma função estratégica na mobilização de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção coletiva de uma escola mais acessível, equitativa e comprometida com a aprendizagem de todos.
Palavras-chave: Educação inclusiva; PAPEE; Desenho Universal para a Aprendizagem; Formação docente; Cultura escolar inclusiva.

ABSTRACT

Promoting an inclusive school culture requires coordinated actions that address attitudinal, pedagogical, and curricular barriers. This

study aimed to analyze the potential contributions of the Pedagogical Coordinator for Special Education (PAPEE) to school inclusion through student awareness-raising activities and continuing teacher professional development. This qualitative, applied, descriptive, and intervention-based study was conducted at a state public school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brazil, involving approximately 128 high school students and 10 teachers. Two interventions were implemented: an awareness-raising activity addressing Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), and intellectual disability, and a teacher training session grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL). Data were examined through qualitative and interpretive analysis organized into three thematic areas. The findings highlighted the potential of these interventions to expand opportunities for dialogue about diversity, encourage reflection on curricular accessibility, and strengthen collaboration among different members of the school community. The study concludes that PAPEE plays a strategic role in fostering inclusive pedagogical practices, contributing to the collective development of a more accessible and equitable school environment committed to learning opportunities for all students.

Keywords: Inclusive education; Pedagogical Coordinator for Special Education; Universal Design for Learning; Teacher professional development; Inclusive school culture.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação efetivamente inclusiva permanece como um dos principais desafios contemporâneos dos sistemas educacionais. Embora o acesso dos estudantes às classes comuns represente uma conquista fundamental, a matrícula, por si só, não

assegura participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento. A inclusão pressupõe a construção de condições educacionais capazes de reconhecer a diversidade humana e de identificar e reduzir as barreiras que limitam a participação dos estudantes nos diferentes espaços e experiências escolares.

Booth e Ainscow (2011) propõem compreender a inclusão como um processo contínuo de desenvolvimento das culturas, políticas e práticas escolares, deslocando o foco das supostas limitações individuais para as barreiras à aprendizagem e à participação produzidas na interação entre sujeitos e contextos. Nessa perspectiva, diferenças não constituem desvios de um padrão esperado de estudante, mas elementos constitutivos da realidade educacional. A escola inclusiva, portanto, não se limita a inserir determinados estudantes em uma estrutura previamente estabelecida; implica transformar essa estrutura para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

Essa concepção encontra aproximação com a perspectiva da pedagogia inclusiva discutida por Florian e Black-Hawkins (2011), para quem a resposta à diversidade não deve se restringir à criação de práticas diferenciadas exclusivamente para alguns estudantes. As autoras propõem ampliar aquilo que está ordinariamente disponível no processo de ensino, evitando que a diferença resulte necessariamente em experiências pedagógicas paralelas. Tal entendimento contribui para deslocar a inclusão de uma lógica predominantemente compensatória para uma perspectiva que reconhece a diversidade como pressuposto do planejamento educacional.

Esse deslocamento adquire especial relevância diante da presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e deficiência intelectual (DI). Embora essas condições apresentem especificidades que precisam ser reconhecidas, o diagnóstico não deve constituir o elemento determinante das expectativas educacionais nem reduzir o estudante a características clínicas. No contexto escolar, a compreensão dessas condições deve contribuir para identificar as relações estabelecidas entre características individuais, organização pedagógica, interações sociais e barreiras presentes no ambiente.

No caso do TEA, Borges e Schmidt (2021) destacam a heterogeneidade existente entre os próprios estudantes autistas e discutem a aproximação entre suas necessidades educacionais e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa perspectiva favorece um planejamento que considere previamente diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão, evitando a elaboração automática de um currículo paralelo fundamentado exclusivamente no diagnóstico.

Em relação ao TDAH, Costa e Triska (2024) analisam contribuições do Design Universal para a Aprendizagem e do Design da Informação para a elaboração de materiais didáticos e experiências de ensino-aprendizagem. O estudo evidencia a pertinência de elementos relacionados à organização das informações, clareza, estímulos, recursos visuais e estratégias pedagógicas, demonstrando que a acessibilidade das experiências educacionais depende também das características do ambiente e dos materiais oferecidos aos estudantes.

Quanto à deficiência intelectual, Pieczarka e Valdivieso (2023) identificaram, em revisão sistemática, possibilidades de utilização do DUA como estratégia de diferenciação curricular e promoção da acessibilidade ao currículo. Os autores destacam recursos tecnológicos, múltiplas formas de apresentação e possibilidades de autorregulação, ao mesmo tempo que apontam a necessidade de ampliar as investigações empíricas que relacionem diretamente DUA e deficiência intelectual.

Conhecer essas especificidades, entretanto, constitui apenas uma dimensão do processo inclusivo. A presença de estereótipos, expectativas reduzidas, preconceitos e interpretações equivocadas acerca das diferenças pode constituir barreiras atitudinais tão significativas quanto aquelas relacionadas ao currículo e às estratégias pedagógicas. Por essa razão, ações de sensibilização destinadas aos estudantes e à comunidade escolar podem constituir espaços de informação, diálogo e problematização das concepções que atravessam as relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Paralelamente, a construção de ambientes inclusivos demanda investimento na formação dos professores. Nóvoa (2019) defende uma concepção de formação docente vinculada à profissão e ao contexto concreto das escolas, destacando a necessidade de fortalecer espaços de colaboração e construção coletiva do conhecimento profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada adquire maior significado quando se relaciona aos problemas efetivamente vivenciados pelos professores e possibilita reflexão compartilhada sobre as práticas de ensino.

É nesse cenário que o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como referencial relevante. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA parte do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes e propõe que objetivos, recursos, estratégias e formas de participação e expressão sejam planejados desde sua concepção considerando diferentes possibilidades de aprendizagem. Em vez de organizar uma proposta homogênea para posteriormente adaptá-la aos estudantes que não correspondem ao padrão inicialmente previsto, busca-se antecipar barreiras e ampliar a flexibilidade do ambiente educacional.

A atualização das diretrizes do DUA na versão 3.0, publicada pelo CAST em 2024, reforçou essa perspectiva ao incorporar de maneira mais explícita preocupações relacionadas a vieses, sistemas de exclusão, identidade, pertencimento e valorização das diferentes formas de conhecer, comunicar-se e participar. O objetivo declarado da atualização foi ampliar a capacidade das diretrizes de orientar ambientes e experiências de aprendizagem que reduzam barreiras e reconheçam o valor de todos os aprendizes (CAST, 2024). No contexto brasileiro, Vieira e Costa-Renders (2025) destacam que essa atualização amplia a discussão do DUA ao incorporar dimensões relacionadas à identidade, à interseccionalidade e ao enfrentamento de barreiras institucionais e pedagógicas.

Essa perspectiva reforça que o DUA não deve ser compreendido como estratégia destinada exclusivamente aos estudantes elegíveis à Educação Especial. Costa-Renders (2025), em revisão integrativa sobre DUA e educação inclusiva, situa essa abordagem como suporte às práticas de ensino inclusivas e problematiza sua utilização restrita a grupos específicos. Dessa maneira, sua contribuição reside justamente na possibilidade de orientar

ambientes pedagógicos que reconheçam a variabilidade como característica constitutiva das turmas.

Nesse processo, ganha relevância a atuação de profissionais capazes de promover interlocuções entre Educação Especial, ensino comum, gestão pedagógica, estudantes e famílias. No âmbito da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) integra esse cenário de articulação, desenvolvendo ações relacionadas ao acompanhamento pedagógico, ao diálogo com professores e equipe escolar e à construção de estratégias destinadas aos estudantes atendidos pela Educação Especial.

Embora a literatura apresente contribuições relevantes sobre DUA, formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e inclusão de estudantes com diferentes características, mostra-se pertinente ampliar as discussões acerca de ações institucionais que articulem, no mesmo contexto escolar, diferentes dimensões da inclusão. Particularmente, interessa compreender experiências que relacionem o enfrentamento de barreiras atitudinais entre estudantes à reflexão docente sobre barreiras pedagógicas e curriculares. Nesse cenário, a atuação do PAPEE constitui um campo relevante de investigação quando compreendida para além do acompanhamento individual e situada como possibilidade de articulação entre Educação Especial, ensino comum, formação docente e comunidade escolar.

Diante dessas considerações, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais potencialidades emergem da atuação do PAPEE, mediante ações de sensibilização dos estudantes sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual e de formação docente fundamentada no

Desenho Universal para a Aprendizagem, para a promoção de uma cultura escolar inclusiva?

Assim, este estudo tem como objetivo analisar as potencialidades da atuação do PAPEE na promoção de uma cultura escolar inclusiva, a partir do desenvolvimento de ações de sensibilização dos estudantes sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual e de formação docente fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Inclusiva, Participação e Cultura Escolar

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da escolarização como direito e na compreensão de que a diversidade constitui característica inerente aos espaços educacionais. Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser reduzida à inserção física de estudantes anteriormente excluídos nas classes comuns, pois pressupõe condições efetivas de participação, aprendizagem, reconhecimento e pertencimento.

Booth e Ainscow (2011) oferecem uma contribuição significativa para essa discussão ao proporem o conceito de barreiras à aprendizagem e à participação. Essa abordagem desloca a interpretação das dificuldades escolares de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise das relações estabelecidas entre estudantes, culturas, políticas e práticas institucionais. Assim, determinadas características do ambiente, do currículo, das relações interpessoais ou da organização escolar podem favorecer ou restringir a participação.

A noção de cultura inclusiva assume importância nesse processo porque as práticas escolares são atravessadas por valores, expectativas, concepções e formas de compreender a diferença. Construir uma cultura inclusiva implica produzir ambientes nos quais a diversidade seja reconhecida como constitutiva da comunidade escolar e nos quais as relações sejam orientadas pela participação e pelo pertencimento, e não pela comparação dos estudantes com um padrão único de desempenho ou comportamento.

A perspectiva da pedagogia inclusiva apresentada por Florian e Black-Hawkins (2011) converge com esse entendimento ao questionar práticas fundamentadas na distinção rígida entre aquilo que é oferecido à maioria e aquilo que é reservado aos estudantes considerados diferentes. Em vez de desenvolver estratégias adicionais exclusivamente para alguns, as autoras discutem a ampliação das oportunidades ordinariamente disponíveis a todos. Essa mudança contribui para evitar que a resposta pedagógica à diferença produza novas formas de segregação no interior da própria classe comum.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, transformações que alcancem simultaneamente diferentes dimensões. Barreiras físicas e comunicacionais podem limitar o acesso; barreiras pedagógicas e curriculares podem restringir a aprendizagem; e barreiras atitudinais podem comprometer participação, interação e pertencimento. Essas dimensões não funcionam isoladamente, mas se articulam no cotidiano escolar.

Mantoan (2014) situa a inclusão como movimento que desafia modelos educacionais organizados a partir da homogeneização e da

classificação dos estudantes. Nessa perspectiva, transformar a escola significa também rever concepções historicamente construídas acerca da deficiência, da diferença e da própria aprendizagem.

Assim, a cultura escolar inclusiva não resulta de uma intervenção isolada nem pode ser atribuída exclusivamente aos profissionais da Educação Especial. Trata-se de um processo institucional e contínuo, envolvendo estudantes, professores, gestores, profissionais de apoio, famílias e demais integrantes da comunidade escolar. A sensibilização para a diversidade e a formação pedagógica constituem, nesse contexto, dimensões complementares de um processo mais amplo de identificação e enfrentamento das barreiras existentes na escola.

2.2. TEA, TDAH e Deficiência Intelectual: Diversidade e Barreiras no Contexto Escolar

A presença de estudantes com diferentes características cognitivas, comportamentais, comunicacionais e sociais exige que a escola reconheça especificidades sem transformar diagnósticos em limites previamente estabelecidos para a aprendizagem. Informações sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual podem contribuir para a compreensão das necessidades educacionais dos estudantes, desde que sejam utilizadas para orientar práticas pedagógicas e relações mais acessíveis, e não para produzir generalizações.

No caso do TEA, Borges e Schmidt (2021) destacam a ampla variabilidade existente entre os estudantes autistas. Particularidades relacionadas à comunicação e à interação social, à flexibilidade, às funções executivas e ao processamento das informações podem repercutir de maneiras distintas na experiência escolar.

Consequentemente, não existe uma estratégia pedagógica única capaz de responder às necessidades de todos os estudantes com TEA.

Os autores aproximam essa discussão do DUA justamente porque o reconhecimento da variabilidade permite deslocar o planejamento de uma lógica baseada em adaptações posteriores para uma organização pedagógica que contemple previamente diferentes possibilidades de participação e aprendizagem. Assim, compreender características relacionadas ao TEA não significa elaborar necessariamente um currículo paralelo, mas identificar elementos do ambiente educacional que possam constituir barreiras e buscar formas de reduzi-las.

O TDAH também demanda uma abordagem que evite reduzir a experiência escolar ao diagnóstico. Características relacionadas à atenção, impulsividade, organização, planejamento e autorregulação podem interferir na realização das atividades, mas a experiência educacional é igualmente influenciada pela organização das tarefas, pela clareza das instruções, pelos estímulos presentes no ambiente, pelos recursos utilizados e pelas possibilidades de participação oferecidas.

Costa e Triska (2024), ao investigarem fundamentos de design e estratégias de ensino-aprendizagem para materiais didáticos destinados a estudantes com TDAH, identificam aproximações com os princípios do DUA e do Design da Informação. A discussão demonstra que a organização e a apresentação dos conteúdos constituem elementos relevantes para a acessibilidade pedagógica, reforçando que as respostas educacionais não devem se restringir à modificação do comportamento do estudante, mas podem envolver

a reorganização dos próprios recursos e experiências de aprendizagem.

Quanto à deficiência intelectual, Pieczarka e Valdivieso (2023) discutem a necessidade de ampliar a acessibilidade curricular. Em revisão sistemática sobre DUA e inclusão de estudantes com deficiência intelectual, os autores identificaram contribuições relacionadas ao uso de tecnologias, múltiplas linguagens e estratégias voltadas à autorregulação e ao acesso ao currículo. Também observaram número ainda reduzido de estudos empíricos diretamente relacionados à articulação entre DUA e deficiência intelectual.

Essas discussões evidenciam um aspecto comum: conhecer as particularidades associadas a determinada condição não significa localizar exclusivamente no estudante a origem das dificuldades educacionais. O foco desloca-se para a interação entre sujeito e ambiente, permitindo questionar como as formas de ensinar, comunicar, avaliar e organizar as experiências escolares podem facilitar ou restringir a participação.

Essa compreensão também possui implicações para as relações interpessoais. Estereótipos sobre capacidade intelectual, comportamento, autonomia ou formas de interação podem resultar em expectativas reduzidas e barreiras atitudinais. A sensibilização da comunidade escolar assume, portanto, uma função educativa: ampliar conhecimentos sobre a diversidade, problematizar generalizações e favorecer relações fundamentadas no respeito às diferenças.

No presente estudo, a abordagem do TEA, do TDAH e da deficiência intelectual não pretende estabelecer equivalência entre condições distintas nem produzir uma caracterização clínica aprofundada. Sua inserção decorre das demandas observadas no contexto escolar e da necessidade de desenvolver uma ação educativa que contribuísse para ampliar o conhecimento dos estudantes acerca da diversidade presente na própria comunidade.

2.3. PAPEE e Articulação Pedagógica para a Inclusão

A efetivação da educação inclusiva pressupõe a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na colaboração, na corresponsabilidade e no reconhecimento da diversidade como característica constitutiva do ambiente escolar. Nesse contexto, a presença de profissionais com atribuições específicas de articulação pedagógica assume relevância para a identificação e a redução das barreiras que comprometem a participação e a aprendizagem dos estudantes.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a atuação do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) encontra respaldo na Resolução SEEDUC nº 6.264, de 22 de maio de 2024, que estabelece o escopo de atuação desse profissional e altera a Resolução SEEDUC nº 6.245, de 2 de abril de 2024. A normativa regulamenta sua atuação junto à Educação Especial, contemplando a articulação pedagógica nas classes comuns, em colaboração com professores regentes, profissionais de apoio pedagógico e demais integrantes da equipe escolar (Rio de Janeiro, 2024).

A regulamentação evidencia a importância da atuação articulada entre os profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes atendidos pela Educação Especial, reconhecendo que a construção de respostas educacionais acessíveis exige planejamento, diálogo e acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, o PAPEE assume uma função estratégica na aproximação entre as necessidades educacionais dos estudantes, as práticas desenvolvidas nas classes comuns e os diferentes serviços de apoio existentes na rede de ensino.

A relevância desse profissional não se restringe ao acompanhamento das necessidades individuais dos estudantes, mas se manifesta também em sua capacidade de estabelecer interlocuções entre os diferentes sujeitos que participam do processo educativo. A articulação com professores regentes, profissionais de apoio, equipes pedagógicas e Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES) constitui uma dimensão fundamental de sua atuação, favorecendo a construção compartilhada de estratégias destinadas à ampliação das condições de acesso, participação e aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Booth e Ainscow (2011), que situam a inclusão como um processo contínuo de transformação das culturas, políticas e práticas escolares. Sob essa perspectiva, o enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação exige ações institucionais articuladas, capazes de ultrapassar intervenções isoladas e promover o envolvimento dos diferentes integrantes da comunidade escolar.

Entretanto, reconhecer a importância do PAPEE não significa atribuir-lhe responsabilidade exclusiva pela efetivação da inclusão.

Sua função deve ser compreendida como parte de uma rede de colaboração pedagógica, na qual professores regentes, gestores, profissionais da Educação Especial e demais sujeitos compartilham responsabilidades pela construção de ambientes educacionais acessíveis e participativos. O PAPEE, nesse cenário, constitui um importante elo entre os conhecimentos especializados, as práticas pedagógicas e as demandas concretas da escola.

Essa perspectiva também encontra aproximação com Nóvoa (2019), ao defender uma concepção de formação docente vinculada ao cotidiano profissional e à construção coletiva do conhecimento pedagógico. Para o autor, a escola deve ser reconhecida como espaço de formação e desenvolvimento profissional, no qual os professores possam compartilhar experiências, problematizar desafios e construir respostas educacionais fundamentadas na colaboração.

À luz dessa compreensão, a atuação do PAPEE apresenta potencialidades que ultrapassam suas atribuições operacionais, especialmente quando suas experiências de articulação pedagógica favorecem oportunidades de diálogo, sensibilização e reflexão coletiva sobre a inclusão. Tais iniciativas podem contribuir para ampliar o conhecimento da comunidade escolar acerca da diversidade e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a redução das barreiras atitudinais, curriculares e institucionais.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui um referencial relevante para subsidiar processos de reflexão pedagógica articulados pelo PAPEE. Ao reconhecer a variabilidade dos estudantes e propor diferentes possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão, o DUA oferece

fundamentos para discutir a organização das experiências de aprendizagem e a necessidade de antecipar barreiras presentes no planejamento educacional (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

A aproximação entre os fundamentos do DUA e a atuação articuladora do PAPEE permite compreender a inclusão para além da elaboração de estratégias específicas destinadas a determinados diagnósticos. Trata-se de reconhecer a necessidade de construir condições pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes, preservando os apoios individualizados quando necessários e valorizando a diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

No presente estudo, essa perspectiva fundamentou o desenvolvimento de duas intervenções complementares: a sensibilização dos estudantes sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual, direcionada predominantemente ao enfrentamento das barreiras atitudinais, e a formação continuada dos professores sobre DUA, voltada à reflexão acerca das barreiras pedagógicas e curriculares. Ambas foram planejadas e conduzidas pelo PAPEE, evidenciando possibilidades de articulação entre diferentes segmentos da comunidade escolar.

Dessa maneira, a atuação do PAPEE pode ser compreendida como uma dimensão relevante do fortalecimento da educação inclusiva na rede pública estadual, especialmente por sua capacidade de aproximar sujeitos, conhecimentos e práticas pedagógicas. A valorização dessa função representa também o reconhecimento da importância de profissionais que atuam na construção cotidiana de condições mais equitativas de escolarização, contribuindo para que

a inclusão ultrapasse o plano normativo e se constitua como compromisso institucional, pedagógico e humano.

2.4. Desenho Universal para a Aprendizagem e Formação Docente

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma abordagem voltada à organização de ambientes e experiências educacionais a partir do reconhecimento da variabilidade dos aprendizes. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology, o DUA questiona modelos curriculares estruturados a partir da expectativa de um estudante ideal e propõe incorporar flexibilidade desde o planejamento.

Meyer, Rose e Gordon (2014) sistematizaram fundamentos importantes dessa abordagem, enfatizando que a variabilidade constitui característica previsível dos grupos de estudantes. Assim, dificuldades de aprendizagem não devem ser interpretadas apenas como propriedades individuais, pois podem emergir da relação entre as características dos aprendizes e currículos pouco flexíveis.

Tradicionalmente, o DUA organiza-se em torno de três grandes princípios: múltiplos meios de engajamento; múltiplos meios de representação; e múltiplos meios de ação e expressão. O engajamento relaciona-se às diferentes formas pelas quais os estudantes se envolvem e persistem nas experiências de aprendizagem; a representação refere-se às possibilidades de acesso e compreensão das informações; e a ação e expressão dizem respeito às diferentes maneiras de interagir com as atividades e demonstrar conhecimentos.

A importância desses princípios não reside na multiplicação indiscriminada de recursos, mas na intencionalidade pedagógica. Oferecer diferentes possibilidades pressupõe identificar antecipadamente barreiras que possam restringir o acesso, a participação ou a demonstração da aprendizagem.

Nesse sentido, o DUA diferencia-se de uma lógica exclusivamente reativa de adaptação curricular. Em vez de elaborar uma proposta padronizada e modificá-la posteriormente quando determinados estudantes apresentam dificuldades, procura-se incorporar flexibilidade ao planejamento desde sua origem. Isso não elimina a necessidade de apoios ou adequações individualizadas quando necessárias, mas pode reduzir barreiras produzidas por práticas excessivamente homogêneas.

A versão 3.0 das Guidelines, publicada pelo CAST em 2024, ampliou essa perspectiva. Além de manter a organização em torno do engajamento, da representação e da ação e expressão, a atualização enfatiza o enfrentamento de barreiras relacionadas a vieses e sistemas de exclusão e incorpora considerações relacionadas ao pertencimento, às identidades, à colaboração, às diferentes formas de produção de significado e ao questionamento de práticas excludentes (CAST, 2024).

Vieira e Costa-Renders (2025) analisam essa atualização e destacam que os avanços das Guidelines 3.0 aproximam ainda mais o DUA das práticas pedagógicas inclusivas ao incorporar dimensões relacionadas à identidade dos estudantes, à interseccionalidade e à superação de barreiras institucionais e pedagógicas. Essa ampliação contribui para evitar uma compreensão instrumental do DUA restrita à utilização de diferentes recursos didáticos.

No contexto brasileiro, Costa-Renders (2025), em revisão integrativa, situa o DUA como suporte às práticas de ensino inclusivas que envolvem a Educação Especial, mas ressalta a necessidade de evitar sua redução a uma estratégia destinada exclusivamente aos estudantes elegíveis a essa modalidade. A abordagem possui alcance mais amplo porque parte da diversidade e da variabilidade presentes em qualquer grupo de aprendizes.

A formação docente constitui elemento fundamental para que esses princípios sejam incorporados ao planejamento. Não se trata de apresentar um repertório pronto de estratégias destinadas a determinados diagnósticos, mas de criar condições para que professores analisem objetivos, recursos, atividades e avaliações à luz das barreiras que podem ser produzidas pelo próprio desenho pedagógico.

Zerbato e Mendes (2021), em estudo envolvendo formação fundamentada no DUA, identificaram potencialidades de processos colaborativos para o desenvolvimento de práticas docentes mais coerentes com a diversidade. A elaboração e discussão coletiva de propostas pedagógicas favoreceram a aproximação entre os fundamentos do DUA e situações concretas de planejamento.

Essa perspectiva converge com Nóvoa (2019), para quem a formação docente deve estabelecer forte relação com a profissão e com os contextos reais de trabalho. Formação continuada, nessa concepção, não corresponde apenas à transmissão de conteúdos por especialistas externos, mas pode constituir espaço coletivo de reflexão acerca dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Dessa forma, a formação em DUA realizada no presente estudo foi concebida como oportunidade de reflexão sobre a variabilidade dos estudantes e sobre as barreiras produzidas por práticas pedagógicas pouco flexíveis. Sua finalidade não consistiu em oferecer fórmulas específicas para TEA, TDAH ou deficiência intelectual, mas favorecer uma perspectiva de planejamento que considere diferentes possibilidades de engajamento, acesso às informações, participação e expressão da aprendizagem.

A articulação entre sensibilização discente, formação docente e atuação do PAPEE permite, assim, abordar diferentes dimensões da inclusão. Enquanto a sensibilização incide predominantemente sobre concepções, relações e barreiras atitudinais, a formação em DUA dirige-se às práticas pedagógicas e às barreiras curriculares. A atuação articuladora do PAPEE estabelece interlocução entre essas dimensões no contexto institucional da escola.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização da Pesquisa

O estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, caráter descritivo e interventivo, desenvolvida no contexto de uma unidade escolar pública.

A opção pela abordagem qualitativa relacionou-se ao interesse em compreender as potencialidades das ações desenvolvidas no próprio contexto em que ocorreram, considerando interações, manifestações e experiências produzidas durante as intervenções. Não se pretendeu estabelecer relações causais nem mensurar quantitativamente mudanças decorrentes das atividades.

A natureza aplicada decorreu da realização de ações concretas relacionadas a demandas identificadas no cotidiano escolar. O caráter interventivo, por sua vez, esteve associado ao planejamento e desenvolvimento de duas ações pedagógico-formativas: uma intervenção de sensibilização destinada aos estudantes sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual e uma formação continuada destinada aos professores sobre Desenho Universal para a Aprendizagem.

Embora as atividades tenham ocorrido no espaço de atuação profissional do pesquisador e envolvido intervenção na realidade escolar, o estudo não foi caracterizado como pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa, uma vez que não foi estruturado segundo ciclos sistemáticos de planejamento, ação, avaliação e replanejamento construídos coletivamente com os participantes. Optou-se, portanto, pela caracterização qualitativa, aplicada, descritiva e interventiva, considerada mais compatível com os procedimentos efetivamente desenvolvidos.

3.2. Contexto e Participantes

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias, unidade pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), vinculada à Diretoria Regional Pedagógica Metropolitana V e localizada no bairro Nova Campinas, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

A escolha da instituição decorreu do fato de constituir o espaço de atuação profissional do pesquisador como Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE). Essa condição

possibilitou desenvolver as ações integradas ao cotidiano da escola e às demandas educacionais relacionadas à inclusão.

Participaram da intervenção de sensibilização aproximadamente 128 estudantes pertencentes às turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. A formação sobre DUA contou com a participação de 10 professores, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento.

A organização das intervenções em dois grupos relacionou-se às dimensões da inclusão que se pretendia abordar. A atividade destinada aos estudantes concentrou-se predominantemente na dimensão atitudinal, promovendo informação e reflexão acerca da diversidade e das relações estabelecidas no espaço escolar. A formação destinada aos professores concentrou-se na dimensão pedagógica e curricular, promovendo reflexão sobre planejamento e possibilidades de redução de barreiras por meio dos princípios do DUA.

3.3. Desenvolvimento das Intervenções

As intervenções foram planejadas e conduzidas pelo PAPEE no próprio espaço escolar e organizadas em duas etapas complementares.

3.3.1. Sensibilização dos Estudantes Sobre TEA, TDAH e Deficiência Intelectual

A primeira intervenção consistiu em uma atividade educativa de sensibilização sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual, realizada em 28 de setembro de 2026, com duração aproximada de 60 minutos e participação de estudantes do Ensino Médio.

A atividade foi conduzida de maneira expositivo-dialogada e contou com recursos visuais e mural interativo. Inicialmente, foram apresentados conceitos introdutórios relacionados às três condições, buscando utilizar linguagem acessível ao público e evitando uma abordagem exclusivamente clínica ou centrada nas limitações individuais.

A discussão contemplou diferentes formas de comunicação, interação, comportamento, participação e aprendizagem que podem estar presentes no cotidiano escolar. A abordagem enfatizou a heterogeneidade existente entre os sujeitos e buscou problematizar generalizações e estereótipos relacionados aos diagnósticos.

Durante a atividade, foram criados espaços para que os estudantes apresentassem espontaneamente dúvidas, comentários e percepções. As intervenções do público foram incorporadas ao desenvolvimento da exposição, conferindo caráter dialógico à atividade.

A ação foi concebida prioritariamente como espaço de sensibilização e informação. Não teve como objetivo realizar avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos estudantes nem mensurar alterações de atitudes antes e depois da intervenção.

Figura 1. Palestra de sensibilização sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual realizada com estudantes do Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias.



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 2. Participação dos estudantes durante a ação de sensibilização para a diversidade e inclusão escolar.



Fonte: Acervo do autor (2026).

3.3.2. Formação Continuada dos Professores Sobre Desenho Universal para a Aprendizagem

A segunda intervenção consistiu em uma formação continuada sobre Desenho Universal para a Aprendizagem, realizada no Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias em 07/10/2026, com duração aproximada de 60 minutos e participação de 10 **professores.**

A formação foi conduzida pelo PAPEE e organizada de maneira expositivo-dialogada, articulando fundamentos do DUA a situações do cotidiano pedagógico da unidade escolar. Partiu-se do reconhecimento da variabilidade como característica inerente às turmas e da compreensão de que determinadas formas de organização do ensino podem produzir ou intensificar barreiras à participação e à aprendizagem.

Inicialmente, foram apresentados os fundamentos do DUA e discutidos os três princípios relacionados ao engajamento, à representação e à ação e expressão. Também foram abordadas atualizações presentes nas Guidelines 3.0 do CAST, particularmente aquelas relacionadas ao pertencimento, à diversidade, às diferentes formas de produção de significado e ao enfrentamento de vieses e práticas excludentes.

A discussão enfatizou que a utilização do DUA não pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades específicas para cada diagnóstico. O foco foi direcionado à análise das experiências de aprendizagem e à identificação antecipada de possíveis barreiras, buscando ampliar as possibilidades oferecidas aos diferentes estudantes.

Figura 3. Formação continuada sobre Desenho Universal para a Aprendizagem realizada com professores do Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias.



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 4. Momento de discussão e reflexão coletiva durante a formação docente sobre DUA.



Fonte: Acervo do autor (2026).

3.4. Produção e Registro das Informações

Considerando a natureza qualitativa do estudo, não foram aplicados questionários diagnósticos, pré-testes, pós-testes ou instrumentos quantitativos destinados à mensuração de mudanças decorrentes das intervenções.

As informações consideradas para análise foram produzidas no decorrer das próprias atividades e compreenderam: observações realizadas pelo pesquisador; anotações referentes às interações ocorridas durante as intervenções; materiais utilizados nas atividades; manifestações espontâneas dos participantes registradas

pelo pesquisador; e registros relacionados ao desenvolvimento das ações.

As manifestações dos participantes não foram tratadas como entrevistas ou depoimentos formais. Quando não registradas literalmente por meio de instrumento de gravação, foram consideradas em sua dimensão temática, evitando-se sua apresentação posterior como transcrições literais.

Os registros fotográficos tiveram finalidade documental e de contextualização das intervenções e não constituíram objeto de análise visual. Sua inserção no manuscrito deverá observar as exigências éticas e institucionais relativas ao uso de imagem e à identificação dos participantes, particularmente no caso de estudantes menores de idade.

3.5. Procedimentos de Análise

As informações foram examinadas mediante abordagem qualitativa e interpretativa, organizada por eixos temáticos definidos em consonância com a questão de pesquisa, os objetivos do estudo e a natureza das intervenções realizadas.

O processo analítico compreendeu a organização dos registros produzidos durante as atividades, a leitura e identificação dos temas recorrentes e seu agrupamento em três eixos: (1) sensibilização discente e barreiras atitudinais; (2) formação docente em DUA e barreiras pedagógicas e curriculares; e (3) atuação articuladora do PAPEE na promoção de uma cultura escolar inclusiva.

No primeiro eixo, foram consideradas as dúvidas, comentários, percepções e demais manifestações registradas durante a atividade

de sensibilização, buscando identificar elementos relacionados ao conhecimento dos estudantes acerca do TEA, TDAH e deficiência intelectual, bem como concepções e questões relacionadas à convivência e à diversidade no espaço escolar.

No segundo eixo, foram consideradas as discussões desenvolvidas durante a formação docente, especialmente aquelas relacionadas à heterogeneidade das turmas, às formas de planejamento e às possibilidades de utilização dos princípios do DUA na identificação e redução de barreiras pedagógicas e curriculares.

No terceiro eixo, as duas intervenções foram examinadas de maneira integrada. Buscou-se compreender as potencialidades da atuação do PAPEE como articulador entre diferentes segmentos da comunidade escolar e entre diferentes dimensões do processo inclusivo.

A interpretação foi desenvolvida mediante interlocução entre os registros empíricos e o referencial teórico, sem a pretensão de estabelecer relações causais entre as intervenções e transformações posteriores no comportamento dos participantes ou na cultura institucional. Dessa forma, os resultados foram compreendidos como indícios e potencialidades observados no contexto específico das ações desenvolvidas.

A presente pesquisa observou os princípios éticos relacionados à proteção da identidade, à privacidade e à preservação da imagem dos participantes envolvidos nas ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. Considerando a participação de estudantes menores de idade e professores, foram adotados cuidados específicos quanto à utilização dos registros fotográficos, com o

objetivo de assegurar o anonimato e evitar a exposição ou identificação dos sujeitos.

Nos registros fotográficos utilizados para fins acadêmicos e científicos, os estudantes foram fotografados de costas, de modo que seus rostos não fossem expostos, impossibilitando sua identificação facial. Em relação aos professores participantes, foi realizado o desfoque digital dos rostos nas imagens selecionadas, preservando suas identidades e garantindo maior proteção à privacidade.

Ressalta-se que os registros fotográficos foram utilizados exclusivamente para documentar e contextualizar as ações pedagógicas desenvolvidas, sem a identificação nominal dos participantes ou a exposição de informações pessoais. Tais procedimentos buscaram respeitar os princípios de confidencialidade, privacidade e dignidade humana, em consonância com as diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente a Resolução CNS nº 510/2016, bem como com os princípios de proteção de dados pessoais estabelecidos pela Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais — LGPD).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das intervenções desenvolvidas no Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias possibilitou discutir as potencialidades da atuação do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) na promoção de uma cultura escolar inclusiva, considerando duas dimensões complementares: a sensibilização dos estudantes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), do

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e da deficiência intelectual (DI), e a formação continuada dos professores fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

As ações envolveram aproximadamente 128 estudantes do Ensino Médio e 10 professores de diferentes áreas do conhecimento, permitindo desenvolver atividades direcionadas a distintos segmentos da comunidade escolar. Embora as intervenções tenham apresentado objetivos específicos, ambas foram orientadas pela compreensão de que a inclusão escolar constitui um processo coletivo, relacionado não apenas às condições de acesso ao currículo, mas também às relações interpessoais, às concepções sobre a diversidade e às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano institucional.

Considerando a natureza qualitativa e interpretativa da investigação, os resultados foram organizados em três eixos temáticos: sensibilização discente e barreiras atitudinais; formação docente em DUA e barreiras pedagógicas e curriculares; e atuação articuladora do PAPEE na promoção de uma cultura escolar inclusiva. A discussão desses eixos buscou estabelecer interlocuções entre as características das intervenções, os registros produzidos e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa.

4.1. Sensibilização Discente e Enfrentamento das Barreiras Atitudinais

A intervenção destinada aos estudantes constituiu um espaço educativo voltado à ampliação das discussões sobre diversidade, diferenças individuais e convivência escolar. A atividade,

desenvolvida por meio de exposição dialogada, recursos visuais e mural interativo, possibilitou abordar características relacionadas ao TEA, ao TDAH e à deficiência intelectual, priorizando uma linguagem acessível e uma perspectiva educacional não restrita aos aspectos clínicos dessas condições.

A organização da atividade favoreceu a apresentação de informações sobre diferentes formas de comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem, permitindo situar essas características no contexto das relações estabelecidas entre os estudantes. A abertura para dúvidas, comentários e manifestações espontâneas conferiu à intervenção uma dimensão dialógica, na qual a sensibilização foi compreendida como oportunidade de problematizar concepções e ampliar o debate sobre a diversidade humana.

Um aspecto relevante da proposta foi o deslocamento da discussão sobre os diagnósticos para a compreensão das barreiras que podem comprometer a participação e o pertencimento dos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Booth e Ainscow (2011), que compreendem a inclusão como processo de identificação e redução das barreiras à aprendizagem e à participação, considerando as relações entre os sujeitos e os contextos institucionais.

Sob essa ótica, a abordagem das condições discutidas não teve como finalidade estabelecer classificações entre estudantes ou definir comportamentos considerados adequados a determinados diagnósticos. Buscou-se, sobretudo, evidenciar que a diversidade de características cognitivas, comunicacionais e comportamentais

integra a realidade escolar e não deve justificar práticas discriminatórias, expectativas reduzidas ou situações de exclusão.

A discussão também encontra respaldo em Mantoan (2014), ao problematizar concepções educacionais fundamentadas na homogeneização dos estudantes. Reconhecer a diferença como dimensão constitutiva da escola implica questionar práticas e representações que estabelecem padrões rígidos de comportamento, aprendizagem e participação.

Nesse contexto, a sensibilização discente apresentou potencialidade como estratégia educativa de enfrentamento das barreiras atitudinais, especialmente por inserir a temática da inclusão em uma atividade coletiva, destinada a estudantes com diferentes experiências e características. A proposta permitiu que a diversidade fosse discutida como responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não exclusivamente dos estudantes atendidos pela Educação Especial ou dos profissionais diretamente envolvidos em seu acompanhamento.

Entretanto, é necessário reconhecer que a realização de uma atividade de sensibilização não permite afirmar, isoladamente, que ocorreram mudanças permanentes nas atitudes dos participantes.

Dessa forma, o principal resultado associado a esse eixo corresponde à criação de uma oportunidade institucional de informação, diálogo e reflexão sobre a diversidade. Sua relevância reside na inserção do tema no cotidiano escolar e na possibilidade de contribuir para processos educativos continuados voltados à construção de relações mais respeitosas e inclusivas.

4.2. Formação Docente em DUA e Reflexão Sobre Barreiras Pedagógicas e Curriculares

A formação continuada destinada aos professores constituiu a segunda dimensão da intervenção, concentrando-se na discussão dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e de suas possibilidades de aplicação no contexto escolar. A atividade reuniu 10 docentes de diferentes áreas do conhecimento e foi organizada a partir da apresentação dos fundamentos do DUA, articulados a situações relacionadas ao planejamento, à organização das atividades e à diversidade presente nas turmas.

A abordagem dos três princípios do DUA: múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, permitiu apresentar possibilidades de flexibilização das experiências de aprendizagem. O enfoque adotado buscou demonstrar que a acessibilidade pedagógica não depende exclusivamente da elaboração de atividades individualizadas, mas também da organização antecipada de estratégias capazes de contemplar diferentes formas de participação, compreensão e demonstração dos conhecimentos.

Essa discussão encontra sustentação em Meyer, Rose e Gordon (2014), ao compreenderem a variabilidade dos discentes como característica previsível dos contextos educacionais. Nessa perspectiva, a necessidade de flexibilização não decorre exclusivamente da presença de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, mas da própria diversidade existente nas salas de aula.

A apresentação das diretrizes do CAST (2024), em sua versão 3.0, também possibilitou ampliar a abordagem do DUA para além da utilização de recursos didáticos diversificados. A incorporação de discussões relacionadas ao pertencimento, às identidades, aos vieses e às práticas excludentes contribuiu para situar o planejamento pedagógico em uma perspectiva que considera tanto as condições de aprendizagem quanto as relações estabelecidas no ambiente educacional.

Nesse sentido, a formação buscou problematizar práticas de ensino excessivamente homogêneas, nas quais todos os estudantes recebem as mesmas informações, realizam atividades estruturadas de maneira uniforme e demonstram suas aprendizagens por meio de procedimentos únicos. A discussão dos fundamentos do DUA apresentou alternativas conceituais para analisar essas situações e reconhecer possibilidades de reorganização das experiências pedagógicas.

A perspectiva apresentada aproxima-se das contribuições de Florian e Black-Hawkins (2011), que defendem a ampliação das oportunidades de aprendizagem ordinariamente disponíveis a todos os estudantes, evitando que a inclusão seja estruturada exclusivamente a partir de intervenções diferenciadas destinadas a grupos específicos.

No campo da formação docente, Nóvoa (2019) ressalta a importância de processos formativos vinculados ao cotidiano profissional e às demandas concretas das instituições escolares. A realização da formação no próprio ambiente de trabalho dos professores apresentou-se, portanto, como uma possibilidade de aproximação

entre fundamentos teóricos da educação inclusiva e questões presentes nas práticas pedagógicas da unidade escolar.

Cabe destacar que a formação teve caráter introdutório e duração aproximada de 60 minutos, não sendo acompanhada por observações sistemáticas posteriores das práticas docentes. Consequentemente, não é possível afirmar que os professores passaram a utilizar os princípios do DUA em seus planejamentos ou que ocorreram mudanças efetivas nos procedimentos de ensino e avaliação.

Os resultados desse eixo devem, portanto, ser compreendidos como potencialidades formativas relacionadas à apresentação de referenciais teóricos e à criação de um espaço institucional de reflexão pedagógica. A consolidação dessas possibilidades depende de continuidade, acompanhamento e oportunidades de planejamento coletivo que permitam aproximar progressivamente os princípios do DUA das práticas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento.

4.3. A Atuação Articuladora do PAPEE na Construção de uma Cultura Escolar Inclusiva

A análise integrada das duas intervenções permite destacar a dimensão articuladora da atuação do PAPEE, particularmente pela possibilidade de desenvolver ações direcionadas a diferentes sujeitos e dimensões do processo inclusivo.

Enquanto a sensibilização dos estudantes esteve relacionada predominantemente às concepções sobre diversidade e às barreiras atitudinais, a formação docente concentrou-se na discussão das barreiras pedagógicas e curriculares. A articulação dessas frentes

evidenciou uma possibilidade de atuação que ultrapassa o acompanhamento individualizado dos estudantes atendidos pela Educação Especial e alcança práticas institucionais de caráter coletivo.

Essa compreensão não pressupõe atribuir ao PAPEE responsabilidade exclusiva pela inclusão, mas reconhecer sua possibilidade de contribuir para a aproximação entre diferentes segmentos da comunidade escolar. A atuação articuladora adquire relevância quando favorece a circulação de conhecimentos, a identificação de demandas educacionais e a construção de espaços de reflexão sobre as condições de participação e aprendizagem.

A realização das intervenções pelo PAPEE demonstrou, no âmbito da experiência descrita, a viabilidade de organizar ações pedagógico-formativas voltadas tanto aos estudantes quanto aos professores. Essa abrangência constitui um aspecto relevante da proposta, uma vez que o enfrentamento das barreiras atitudinais e a reflexão sobre barreiras curriculares representam dimensões interdependentes da construção de uma escola inclusiva.

Outro aspecto a considerar refere-se à inserção das intervenções no cotidiano da própria instituição escolar. O fato de as atividades terem sido planejadas e conduzidas por um profissional integrante da equipe escolar permitiu relacionar as propostas às demandas educacionais identificadas nesse contexto. Essa característica reforça a importância de reconhecer a escola como espaço de produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional, conforme discutido por Nóvoa (2019).

Entretanto, a realização das duas ações não constitui evidência suficiente de transformação da cultura institucional. Mudanças dessa natureza envolvem processos contínuos, participação coletiva, reorganização de práticas e acompanhamento de seus desdobramentos ao longo do tempo.

Assim, a principal contribuição identificada na experiência corresponde à possibilidade de atuação do PAPEE como articulador de iniciativas que aproximem sensibilização, formação docente e reflexão institucional sobre inclusão. As intervenções representam ações iniciais de um processo mais amplo, cuja continuidade poderá favorecer o desenvolvimento de práticas coletivas orientadas à redução das barreiras à aprendizagem e à participação.

Em síntese, os resultados apontam que a atuação do PAPEE pode assumir uma dimensão pedagógica e formativa que ultrapassa o acompanhamento individual de estudantes, contribuindo para inserir a educação inclusiva em diferentes espaços de discussão da comunidade escolar. A consolidação dessas potencialidades, contudo, depende de condições institucionais, continuidade das ações e envolvimento dos diferentes profissionais na construção de práticas educacionais mais acessíveis e participativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as potencialidades da atuação do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) na promoção de uma cultura escolar inclusiva, a partir do desenvolvimento de ações de sensibilização dos estudantes sobre TEA, TDAH e deficiência intelectual e de formação

continuada dos professores fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A experiência desenvolvida no Colégio Estadual Patrono Duque de Caxias possibilitou discutir a atuação do PAPEE para além do acompanhamento individualizado dos estudantes atendidos pela Educação Especial, evidenciando possibilidades de articulação entre diferentes segmentos da comunidade escolar. As intervenções realizadas contemplaram dimensões complementares da inclusão, relacionadas às barreiras atitudinais, pedagógicas e curriculares, permitindo compreender a importância de ações que envolvam tanto as relações interpessoais quanto a organização das práticas de ensino.

A sensibilização destinada aos estudantes constituiu uma oportunidade de ampliar a abordagem da diversidade no ambiente escolar, promovendo informações e discussões sobre características relacionadas ao TEA, ao TDAH e à deficiência intelectual. A atividade apresentou potencialidade para integrar o enfrentamento de estereótipos e preconceitos às práticas educativas, reconhecendo que a construção de relações respeitosas e inclusivas depende também do conhecimento e da reflexão coletiva sobre as diferenças humanas.

A formação continuada dos professores, por sua vez, possibilitou apresentar os fundamentos do DUA como referencial para a reflexão sobre o planejamento pedagógico e a acessibilidade curricular. A discussão dos princípios de engajamento, representação e ação e expressão reforçou a importância de considerar a variabilidade dos estudantes desde a organização das experiências de aprendizagem, evitando que a inclusão seja compreendida exclusivamente como

realização de adaptações posteriores destinadas a determinados diagnósticos.

A articulação dessas duas intervenções permitiu destacar a relevância do PAPEE como profissional que pode favorecer aproximações entre Educação Especial, ensino comum e comunidade escolar. Sua atuação, nessa perspectiva, não substitui as responsabilidades dos professores regentes ou da gestão escolar, mas pode contribuir para a construção de espaços coletivos de formação, sensibilização e reflexão sobre as barreiras que atravessam os processos educacionais.

Entretanto, os resultados devem ser interpretados considerando as limitações metodológicas da investigação. A ausência de instrumentos de avaliação anteriores e posteriores às intervenções, o caráter pontual das atividades e a inexistência de acompanhamento longitudinal não permitem estabelecer relações causais entre as ações desenvolvidas e eventuais mudanças nas atitudes dos estudantes, nas práticas docentes ou na cultura institucional. Dessa forma, as contribuições identificadas correspondem às potencialidades pedagógicas e formativas das intervenções, não constituindo comprovação de transformações permanentes no contexto escolar.

Conclui-se que a promoção de uma cultura escolar inclusiva não depende exclusivamente da existência de profissionais especializados ou da realização de intervenções isoladas, mas da construção permanente de compromissos institucionais com a diversidade, a acessibilidade e o direito à aprendizagem. Nesse processo, destaca-se a relevância do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial (PAPEE) como profissional

estratégico e indispensável ao fortalecimento das políticas e práticas de educação inclusiva no cotidiano escolar. Sua atuação transcende o acompanhamento individualizado dos estudantes, assumindo uma dimensão pedagógica, formativa, articuladora e humanizadora, capaz de estabelecer conexões entre conhecimentos, sujeitos e práticas, mobilizar a comunidade escolar e favorecer a superação de barreiras que comprometem a participação e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion:** developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

BORGES, L. R.; SCHMIDT, C. Desenho Universal para a Aprendizagem e autismo: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 27, e0184, p. 1-18, 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 2026.

COSTA-RENDERS, E. C. Desenho Universal para a Aprendizagem e educação inclusiva: contribuições, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 106, e5421, 2025.

COSTA, R. A.; TRISKA, R. Design Universal para a Aprendizagem e Design da Informação na elaboração de materiais didáticos para estudantes com TDAH. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 37, e85, p. 1-24, 2024.

FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal,** London, v. 37, n. 5, p. 813-828,

2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. 2. ed. São Paulo: Summus, 2014.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning:** theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, C. Desenho Universal para a Aprendizagem e deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 36, e42, p. 1-22, 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6.264, de 22 de maio de 2024.** Estabelece o escopo de atuação do Professor Articulador Pedagógico junto à Educação Especial e dá outras providências. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2024.

VIEIRA, C. M.; COSTA-RENDERS, E. C. As diretrizes DUA 3.0 e a educação inclusiva: avanços, identidades e interseccionalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 20, e02511, 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem e formação de professores: contribuições para uma

prática inclusiva. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 34, e12, p. 1-25, 2021.

---

[1] Mestrando em Ensino de Ciências pela UFRJ campus Duque de Caxias - RJ. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutora em Química, Docente e Pesquisadora na UFRJ campus Duque de Caxias – RJ. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail