

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Práticas aliadas ao Modelo Social da Deficiência

Geisa Letícia Kempfer Böck¹
Marivete Gesser²

RESUMO

As políticas públicas no campo da Educação têm apontado para a necessidade de se construir práticas educativas voltadas à eliminação das barreiras nos diferentes níveis de ensino. Diante disso, parte da comunidade científica tem buscado conhecimentos visando à inclusão de pessoas com diferentes características para aprender. Esta pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, inspirada nos estudos emancipatórios, teve o objetivo de identificar contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) para o enfrentamento e eliminação de barreiras metodológicas presentes em ambientes de educação a distância. Os princípios do DUA sugerem que a acessibilidade deve priorizar os aspectos da aprendizagem, promovendo ambientes mais acolhedores às diferenças humanas. Quatro estudos foram realizados. O primeiro, uma revisão integrativa sobre o DUA, no qual foram identificadas as contribuições para a eliminação de barreiras metodológicas na Educação a Distância. O segundo reconheceu as categorias analíticas entre os campos dos *Disability Studies in Education* e dos *Feminist Disability Studies*, que coadunam com o DUA. No terceiro verificamos se os princípios e diretrizes do DUA acolhem as expectativas de participantes de um curso de EaD no que se refere à participação. Por fim, identificamos se cursistas reconhecem a contribuição dos recursos disponibilizados e organizados a partir do *framework* do DUA em seus processos de participação com agência e engajamento em cursos de Educação a Distância. Os estudos desvelaram que o DUA oferece importantes contribuições para a construção de práticas educativas na educação a distância voltadas ao acolhimento da variação humana que ultrapassem os limites dos diagnósticos de deficiência.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem, Educação a Distância, Modelo Social de Deficiência, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A história da atenção educacional às pessoas com deficiência, a despeito dos avanços políticos e conceituais das últimas décadas, ainda carrega a herança da segregação. O movimento de Educação Inclusiva, iniciado em meados da década de 1990, representou um grande salto no tocante à necessidade de uma mudança estrutural na Educação, bem como situou o campo das diferenças de gênero, classe, raça, território, religião como inerentes à condição humana, não cabendo hierarquia e relações de desigualdade entre elas. No entanto, no que se refere às pessoas com deficiência, ainda se perpetuam formas de atendimento e

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, geisa.bock@udesc.br

² Professora orientadora: PhD, Universidade Federal de Santa Catarina, marivete.gesser@ufsc.br

abordagens educacionais que mantêm o enfoque deficitário sobre seu desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, a Educação Inclusiva se firmou por meio da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento do MEC, de 2008, norteador das políticas das pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro do Autismo – TEA ou altas habilidades/superdotação. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não é isolada de outras políticas públicas e legislações, ela é referendada por um documento com impacto internacional e que, no Brasil, tem peso constitucional, que é a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Entretanto, é preciso avançar ainda mais para uma educação que compreenda a deficiência como sendo um dos marcadores sociais das diferenças e que considere a completude de características de todos os estudantes. Para tanto, este artigo apresenta os estudos propostos ao logo do período do doutorado, pelo qual almejou-se a efetivação de uma educação inclusiva pautada nos modos em que os diferentes estudantes se relacionam com o conhecimento e que ultrapasse a ideia da inclusão pela simples inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares. Esse modelo em que as adequações são realizadas pautadas em diagnósticos não acolhem as diferentes experiências de vida, a exemplo daqueles com as chamadas deficiências ocultas, dificuldades de aprendizagens, transtornos, ou, simplesmente, as preferências individuais.

A construção de uma sociedade inclusiva, pautada no reconhecimento da existência das diferenças humanas, conduz à amplitude do respeito pelas características identitárias de cada um, pelo envelhecimento digno e saudável, enfim, pela condição frágil do ser humano. Para tanto, nessa pesquisa foram propostos objetivos, métodos de coleta e análise dos dados, assim como escolha dos partícipes que considerassem os seguintes pressupostos:

- A deficiência é um fenômeno social;
- A desvantagem é resultante da relação de um corpo com lesão e um ambiente com barreiras que não acolhe a diversidade humana;
- Espaços de aprendizagem organizados a partir de uma perspectiva capacitista, que hierarquizam e priorizam determinados modos de conhecer, não acolhem a variação corpórea e funcional dos diferentes estudantes;
- A educação a distância apresenta vantagens no acolhimento das variações corpóreas e funcionais quando não impõem barreiras para a aprendizagem;
- A partir da experiência da deficiência novas possibilidades são apreendidas e incorporadas aos contextos educacionais.



O objetivo geral da pesquisa de doutorado foi avaliar a contribuição da aplicação do *framework* do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na eliminação de barreiras para acesso ao conhecimento e participação na Educação a Distância (EAD).

Para alcançar o objetivo geral proposto, foram realizados quatro estudos, cada um deles conduzidos por um objetivo específico:

- a) Analisar, nos achados científicos sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), as contribuições para a eliminação de barreiras metodológicas na educação à distância. (estudo 1)
- b) Reconhecer quais categorias interseccionais entre os campos dos *Disability Studies in Education* e dos *Feminist Disability Studies* coadunam com as diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem. (estudo 2)
- c) Verificar se os princípios e diretrizes do DUA acolhem as expectativas de participantes de um curso de EaD no que se refere à participação com autonomia nessa modalidade de ensino. (estudo 3)
- d) Identificar se cursistas reconhecem a presença e a contribuição dos recursos disponibilizados e organizados a partir do *framework* do Desenho Universal da Aprendizagem em seus processos de participação com agência e engajamento em cursos de educação a distância. (estudo 4)

Considerando que esta é uma temática relativamente nova no cenário da educação brasileira e com perspectivas teóricas de um campo emergente entre os pesquisadores da área é que se ponderou ser relevante explorar, a seguir, alguns conceitos e compreensões que sustentam os estudos realizados.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 – Compreensão de Deficiência

A lógica normativa vigente em nossa sociedade produz, cotidianamente, a exclusão de sujeitos por motivos diversos. De acordo com o estabelecimento de padrões normocêntricos, que são mutáveis a cada momento histórico, são definidos os *sujeitos com direito a uma vida digna* por estarem dentro da variação privilegiada pela cultura de cada sociedade e do que foi estabelecido para cada momento. A experiência da exclusão vivenciada por cada sujeito é singular e marcada pela presença de diferentes características identitárias, as quais, muitas

vezes, são perceptíveis nos corpos, tais como a deficiência³, a raça, o gênero, a geração e outras menos evidentes, a exemplo da religião. Todas essas características compõem o coletivo dos espaços educacionais, e a compreensão da interseccionalidade dessas características tem se mostrado relevante para que as ações pedagógicas sejam mais assertivas e acolhedoras para todos os sujeitos.

Assim, “ao considerarmos a escola como um campo de forças em luta, podemos compreender também que os conceitos de deficiência e inclusão são performados, ou seja, se fazem existir através das práticas cotidianas”. (Mascarenhas; Moraes, 2016, p. 128). Nesse sentido, reconhecer as concepções sobre a deficiência presentes no cotidiano educacional potencializa uma mudança na maneira de realizar a inclusão, pois as práticas são pautadas em diferentes modelos de compreensão da deficiência.

O **modelo caritativo**, cuja concepção é detentora de grande influência oriunda da cultura religiosa, principalmente a Cristã, tem a caridade como um princípio balizador da relação entre pessoas sem deficiência para com as pessoas que experienciam a deficiência, as quais são consideradas vítimas do infortúnio da vida e, portanto, merecedoras de cuidados e atenção especial.

Já o **modelo biomédico** retira a deficiência do campo exclusivamente teológico e traz para a luz da Ciência. Agora esse sujeito tem um corpo que é passível de correção, conserto, cura, mas não apenas isso. Martins (2016, p. 18) sugere que “um aspecto que permeia a consolidação do paradigma biomédico em todas as suas instâncias é a absoluta centralidade constitutiva do conceito de norma enquanto princípio regulador de discursos e práticas”. Portanto, nessa concepção há uma comparação constante com os critérios estabelecidos como norma, tudo que dele se distanciar é considerado anormal, abjeto.

O **modelo social** surge a partir dos movimentos sociais das pessoas com deficiência em oposição ao reducionismo e determinismo do modelo individualista de deficiência. Estes grupos denunciam a opressão vivenciada como sendo experienciada e produzida nos contextos sociais, ou seja, “problemas implicados pela deficiência se prendem com as estruturas sociais e não com as funcionalidades do corpo” (MARTINS et al., 2016, p. 41). Com esse modelo, demarca-se uma distinção entre *lesão* (biológico) e *deficiência* (social), assim, um sujeito com lesão pode ou não experienciar a deficiência que passa a ser compreendida como relacional com os contextos que apresentam barreiras de acesso e participação, pois “é deficiência toda e

³ Alguns autores têm preferido a utilização do termo “diferenças funcionais” ao invés de “deficiência”. Mas a escolha por “deficiência” deu-se, neste momento, por ser o termo utilizado para caracterizar pessoas com lesões e impedimentos corporais e diferenças funcionais, e ainda, por ser o termo escolhido pelo movimento social das pessoas com deficiência.

qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade” (DINIZ, 2003 p. 01).

A inclusão não é sinônimo de inserção de *estudantes com deficiência* nas salas de aula, mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente.

2 - Capacitismo, que conceito é esse?

Em analogia a formas de discriminação incorporadas no sistema sociocultural ocidental, como o racismo e o sexismo, o campo de estudos sobre deficiência propôs o termo *ableism*, traduzido no Brasil como capacitismo. A importância desse termo reside no fato de ele dar visibilidade aos processos de inferiorização e discriminação das pessoas cujas variações corporais não atendem aos padrões normativos. No capacitismo, os corpos e modos de funcionar das pessoas sem deficiência são considerados superiores e situados como a referência para o julgamento dos demais em termos de classificação social, institucional e política (HEHIR, 2002). Esse processo naturaliza o pressuposto de inferioridade da pessoa com deficiência, concebendo seu fracasso como uma consequência de seus impedimentos e lesões. Difundido na Ciência, nas práticas sociais e na mídia, o capacitismo incorporou-se de tal maneira em nosso contexto cultural que as próprias pessoas com deficiência, muitas vezes, julgam-se em dívida com tais padrões e buscam se adequar a eles e comportarem-se conforme as exigências sociais normativas.

Em suma, o capacitismo hierarquiza as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando aqueles que atendem aos padrões normativos, diminuindo, assim, o valor social daqueles que possuem algum impedimento de natureza física, sensorial, mental ou intelectual.

3 - Os *Disability Studies in Education* contribuindo para a construção de práticas inclusivas

O que se propõe como alternativa para continuarmos avançando para uma educação acolhedora da variação humana tem relação com conceitos oriundos do campo dos *Disability Studies in Education*, traduzido para o contexto brasileiro como Estudos sobre Deficiência na Educação (Nuernberg, 2014), que denunciam o capacitismo deste modo de fazer a Educação Especial e desafiam o sistema educacional a efetivamente incorporar no currículo e nas práticas pedagógicas os desdobramentos do conceito de deficiência do modelo social (Baglieri et al., 2011). Propõe-se, portanto, uma radical transformação do contexto, alargando os potenciais de

acolhimento à variação corporal e funcional humana. Para tanto, cabe priorizar a remoção das barreiras de acesso ao currículo e a eliminação de seu viés capacitista, que, na oferta do ensino, promove a preferência por determinadas habilidades em detrimento de outras. Assim, o campo de estudos sobre deficiência na educação busca estratégias e modalidades de ensino flexível e colaborativo a fim de garantir não apenas a interação social como também a apropriação do conhecimento (Valle; Connor, 2014).

Gabel e Connor (2009) apontam algumas direções que resultam da articulação do campo de estudos sobre deficiência com o da educação inclusiva. O impacto desta crítica incide, por exemplo, na estrutura curricular das instituições de ensino, que historicamente supõe um modo único de ser estudante e com isso naturalizam-se práticas de ensino também de modelo único. Nessa perspectiva, propõe-se a incorporação dos princípios e diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como fundamento para currículos que coadunem com esse campo crítico em oposição às práticas da velha educação especial.

4 - Desenho Universal para Aprendizagem

No intuito de compreender a relação da remoção de barreiras e acesso ao conhecimento, à luz do conhecimento produzido pelos pesquisadores do *DSE*, emergiu uma perspectiva chamada de *Universal Design for Learning (UDL)*, ou Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Os princípios e diretrizes do DUA sugerem que a acessibilidade deve ultrapassar a lógica da arquitetura, adentrando e priorizando os aspectos da aprendizagem (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005).

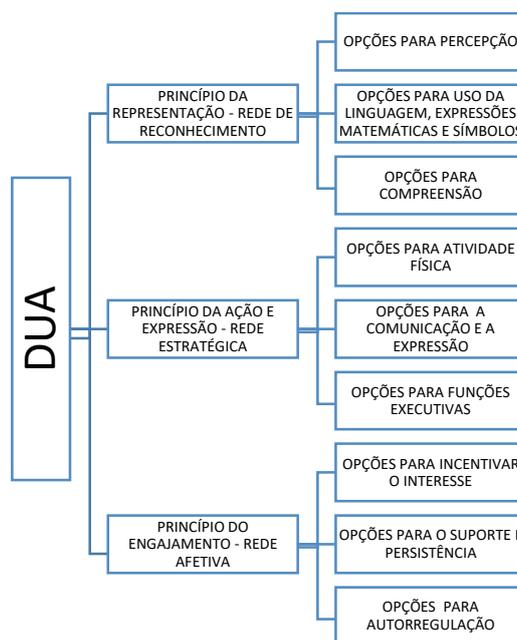
Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem. Seu objetivo principal é ultrapassar os limites impostos em currículos tradicionais, os quais compreendem um único modo de ser estudante e, dessa maneira, oferece uma proposta curricular “tamanho único”. Busca-se, portanto, um currículo que contemple a singularidade do estudante e o respeite em seu modo de apropriar-se do conhecimento.

Ofertando diferentes caminhos para o aprendizado e valorizando os potenciais dos estudantes, o DUA reconhece seu protagonismo na aprendizagem escolar e promove a justiça social nesse contexto. Conforme Hehir (2002), o aprendizado pode ocorrer por meio de muitos

caminhos e nem sempre aquele utilizado por quem não possui nenhum impedimento físico, sensorial ou intelectual é viável e eficaz para os estudantes com algum tipo de deficiência..

No *Framework* do DUA apresentado pelo CAST (2011) existem três princípios norteadores alinhados a três redes de aprendizagem, e nessas redes nove diretrizes, conforme apresentado no Figura 01 a seguir:

Figura 01: Princípios e Diretrizes DUA – Referência da publicação (CAST, 2011).



Descrição da imagem.

Fluxograma construído com 13 retângulos interligados por linhas azuis e distribuído em três níveis verticais. As informações estão contidas dentro de cada retângulo e os níveis ordenados da esquerda para a direita. À esquerda consta um grande retângulo, em pé, na vertical, contém a sigla DUA e compõe o primeiro nível de hierarquia do fluxograma. A partir desta sigla, derivam três princípios contidos em três outros retângulos, formando o segundo nível: 1º retângulo - princípio da representação – Rede de conhecimento; 2º retângulo - princípio da ação e expressão – Rede estratégica e 3º retângulo - princípio do Engajamento – Rede afetiva. A partir de cada um destes três retângulos com os princípios do DUA derivam mais 3, contendo 3 opções para cada um dos princípios. Surge, portanto, um terceiro nível à direita, com 9 opções contidas em 9 retângulos. A partir do princípio da representação – rede de conhecimento – estão ligadas as 3 seguintes opções: opções para percepção; opções para uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos; opções para compreensão. A partir do princípio da ação e expressão – rede estratégica – estão ligadas as 3 seguintes opções: opções para atividade física; opções para a comunicação e a expressão; opções para funções executivas. Enfim, a partir do princípio do engajamento – rede afetiva – estão ligadas as 3 seguintes opções: opções para incentivar o interesse; opções para o suporte e persistência; opções para autorregulação. Fim da descrição.

Os currículos, atividades e metodologias na perspectiva do DUA são intencionalmente projetados contemplando estas três redes no intuito de atender as diferenças individuais dos estudantes no processo de se relacionar com o conhecimento. Portanto, há uma adequação inicial no desenho dos cursos e no planejamento das aulas, que minimiza as adaptações

posteriores. Quatro componentes estão estreitamente interligados num currículo DUA: objetivos, métodos, materiais e avaliações. Isso deve-se ao fato de que a exigência não é apenas para projetar informações acessíveis, mas um processo de ensino-aprendizagem acessível (CAST, 2011; Smith, 2012).

As Diretrizes do DUA não servem como um receituário ou ainda como molde para uma prática educacional, mas surgem como um conjunto de estratégias que ao serem incorporadas nos contextos educacionais podem minimizar ou eliminar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes, possibilitando, assim, a maximização das oportunidades de aprendizagem (Rao, Ok & Bryant, 2014; Cha, & Ahn, 2014). Estas diretrizes sugerem uma flexibilização para a construção do conhecimento vislumbrando ampliar as características e variações das pessoas a serem contempladas.

Diante dos aspectos ora apresentados, pressupõem-se que o DUA apresenta princípios que, se considerados, podem oportunizar a acessibilidade nos diferentes espaços educacionais. Tendo-se em vista que a EaD é uma modalidade que começa a se consolidar na realidade das universidades brasileiras, tanto como formação inicial quanto como continuada, a relação entre DUA e EaD surge como uma perspectiva a ser investigada.

METODOLOGIA

Para além dos contextos de pesquisa ou de vida acadêmica, no cotidiano vivido, “as pessoas com deficiência foram historicamente submetidas às construções modernas que as definiram como menos pessoas – porque vivem em corpos patológicos, disfuncionais e anormais” (Martins, 2017 p. 33). Essa prática trouxe consequências perversas para nossa sociedade, pois as vozes, desejos e opiniões das pessoas que experienciam a deficiência foram constantemente silenciados em detrimento de discursos biomédicos e, com isso, desautorizou-se a agência de suas próprias vidas.

Na compreensão de que as vantagens ou desvantagens para participações com agência são relacionais com os contextos é que, ao se pensar essa pesquisa, foi preciso ser sensível aos modos de participação de todas as pessoas e, para tanto, incorporou-se procedimentos de coleta de dados e metodologia de análise coerentes com a valorização desses diferentes modos de participar. Além disso, no ensejo de ampliar as contribuições do DUA para o contexto brasileiro, buscou-se uma aproximação com estratégias de pesquisa que fossem coerentes com a matriz teórica, desta maneira ocorreu uma aproximação com os estudos emancipatórios da deficiência que indicam quatro princípios básicos indissociáveis: o modelo social da deficiência

enquanto perspectiva teórica, uma ciência comprometida com as lutas das pessoas com deficiência, a responsabilidade do investigador/pesquisador com os sujeitos da investigação e metodologias de pesquisa que captem a complexidade real e que valorize a voz das pessoas com deficiência. (Martins; Fontes; Hespanha & Berg 2012).

Na metodologia da Investigação Emancipatória se estabelece o rompimento com a dualidade sujeito/objeto. Neste sentido, Barnes (2003) sugere o compromisso político do investigador com o sujeito investigado para que estas pesquisas se dissociem do modelo positivista que regula, aprisiona, silencia e marginaliza as pessoas com deficiência. Barnes, Martins, Fontes, Hespanha e Berg indicam que a investigação emancipatória articulada com a afirmação do modelo social da deficiência significa também um reconhecimento por parte da academia dos termos em que a produção científica tem sido cúmplice – por ação ou omissão – com quadros sociais opressores das pessoas com deficiência (2017, p. 56). Essas situações opressoras nos contextos de pesquisa podem ser facilmente reconhecidas, exemplos são os próprios instrumentos de coleta de dados que, por vezes, são construídos pautados em uma lógica normocêntrica, que exclui determinados públicos de uma participação com agência ou ainda, os retornos (resultados) pouco acessíveis na sua divulgação.

Os procedimentos éticos para a efetivação da pesquisa online foram devidamente realizados. Todos os partícipes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice 01) em LIBRAS, áudio e textualmente, revelando como ocorreria a coleta de dados e os procedimentos para preservar a privacidade e a identidade de cada um que se disponibilizasse a participar dos estudos propostos, seguindo os preceitos éticos contidos na Resolução CNS n. 510/16. O Parecer do Comitê de ética é o número: 2.143.796.

A pergunta geral desta pesquisa, que conduziu os quatro estudos da tese, foi: Quais as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para o acolhimento dos distintos perfis de estudantes na educação à distância (EAD)?

Conforme apresentado nos objetivos específicos, cada qual culminou em um estudo, os quais estão publicados em revistas científicas, sendo eles:

Estudo 1 – Desenho Universal para a Aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016. (Revista Brasileira de Educação Especial)

Estudo 2 – O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado na prática docente. (Revista Educação, Artes e Inclusão)

Estudo 3 – O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância. (Revista Educação Especial)



Estudo 4 – Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância. (Revista Educação e Realidade)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização do estudo 1 – *Desenho Universal para a Aprendizagem: A produção científica no período de 2011 a 2016*, percebeu-se que muitos dos artigos traziam contribuições de aplicação técnica dos princípios e diretrizes do DUA sem um entrelaçamento com as concepções de deficiência ou com os marcadores sociais das diferenças. Isso nos alerta para a necessidade de uma intersecção com os campos de Estudos Feministas da Deficiência e dos Estudos da Deficiência na Educação, o que ocorre no estudo 2 – *O Desenho Universal para Aprendizagem como um princípio do cuidado na prática docente* – identificou-se que a adoção do *framework* do DUA era uma expressão da ética do cuidado, que valoriza a variação humana e potencializa a participação com agência, representação e interdependência na educação a distância.

A partir da contribuição teórica dos dois estudos anteriores, efetiva-se o Estudo 3 – *O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância*. Nesse momento tem-se a colaboração de pessoas com distintas características para participar de cursos a distância. Os achados dos estudos anteriores deram elementos para planejar o curso de formação continuada em “Estudos sobre Deficiência”, entretanto, chegou o momento de ouvir as vozes de quem experiencia e vivencia a deficiência em cursos nessa modalidade de ensino, suas expectativas em relação à acessibilidade, necessidades, escolhas e, após o retorno e análises dos dados, ocorreu um replanejamento do curso a ser ofertado para o público de modo geral.

No estudo 4 – *Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância*, tivemos ainda mais elementos para responder à pergunta de pesquisa. O curso de extensão produzido e ofertado para a realização desse estudo é o produto final, o resultado dos achados nos estudos anteriores, pensado e construído por muitas pessoas, no qual foi possível verificar que, a implementação do *framework* do DUA, contribui para acolher as distintas características das pessoas e, cursistas apoiados pela concepção social da deficiência percebem as incorporações dos princípios e diretrizes do DUA no curso como algo que potencializa a sua própria participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reportar a pergunta inicial da tese, percebe-se que distintas foram as contribuições identificadas acerca da implementação do DUA na Educação a Distância, além dessas elencadas, muitas outras poderão ser apresentadas a partir de novos recortes, enfoques, e bases teóricas, entretanto, com base nos estudos realizados é possível inferir que o DUA na EaD potencializa:

- A ressignificação da acessibilidade nos contextos de aprendizagem.
- A implementação de uma prática pedagógica que atende às categorias da representatividade, interdependência e ética do cuidado.
- A efetivação da aprendizagem pela vivência - ao experienciar ambientes acolhedores a variação humana.
- O rompimento com o capacitismo e o normocentrismo nos currículos e nas práticas docentes.
- A participação com agência dos estudantes com distintas características para aprender.

No momento de realização da tese, pelo fato de ainda serem incipientes as pesquisas sobre o DUA no Brasil, optou-se por utilizar as categorias atreladas diretamente ao seu *framework*, seus princípios e diretrizes, entretanto, indica-se uma ampliação desses estudos com distintas abordagens, tais como a quantitativa e mista, que enfatizem a análise da eficácia, eficiência e/ou efetividade da aplicação do DUA, e para além disso, que outros estudos possam ampliar o grupo de partícipes, seja na formação docente, discente ou de gestores.

Por fim, o estudo mostrou que a utilização dos constructos do DUA coaduna com os princípios e propósitos do campo dos *Disability Studies in Education* (DSE), uma vez que oferece elementos e estratégias voltados ao acolhimento dos estudantes que utilizam diferentes formas de acessar o conhecimento, rompendo com perspectivas normocêntricas e patologizantes que classificam os estudantes em normais e desviantes. Ademais, o estudo também mostrou que a organização de ambientes de aprendizagem com base no DUA, quando aliada a um posicionamento feminista pautado na ética do cuidado – que atenda às necessidades que ainda poderão surgir mesmo que tenham sido realizadas todas as adequações para tornar os conhecimentos acessíveis de acordo com os constructos do DUA – amplia ainda mais o seu potencial para se garantir espaços acolhedores de todas as expressões da variação humana.

REFERÊNCIAS

- BAGLIERI, S. et al. Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011.
- BARNES, Colin. What a difference a decade makes: reflections on doing “emancipatory” disability research. **Disability & Society**, v. 18, n. 1, p. 3-17.
- CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA, 2011.
- CHA, H. J.; AHN, M. L. Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review*, v. 15, p. 511-523, 2014.
- DINIZ, D. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Série Anis, 28(1), p. 1-10, 2003.
- GABEL, S.; CONNOR, D. Theorizing Disability: Implications and Applications for Social Justice In: AYERS, W.; QUINN, T. M.; STOVALL, D. **Handbook of Social Justice in Education**. Taylor & Francis, 2009.
- HEHIR, T. Eliminating Ableism in Education. **Harvard Educational Review**, v. 72, n. 1, p. 1-33, 2002.
- MARTINS, B. S. Deficiência e Modernidade: Da Naturalização à Insurgência. In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (Orgs). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, p. 14-38, 2016.
- MARTINS, B. S.; FONTES, F.; HESPENHA, P.; BERG, A. Deficiência, Conhecimento e Transformação Social. In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (Orgs). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, p. 39-59, 2016.
- MASCARENHAS, L.T.; MORAES, M. Desafios da Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares: um estudo brasileiro. In: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (Orgs). **Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade**. Coimbra: Almedina, p. 119-140, 2016.
- NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educação e Sociedade. Campinas**, v. 36, n. 131, p. 555-558, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200555&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.
- RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on Universal Design Educational models. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014.
- ROSE, David H.; MEYER, Anne; HITCHCOCK, Chuck. The universally designed classroom: **Accessible curriculum and digital technologies**. 2005.
- SMITH, F. G. Analyzing a College course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Boston, v. 12, n. 3, p. 31-61, 2012.
- VALLE, J. A.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: McGraw-Hill Editora, 2014.