ISSN: 2358-8829

O CAPACITISMO INVISÍVEL NO PLANO DE AULA: REPENSAR CURRÍCULO E AVALIAÇÃO PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Messias Soares de Souza [1]

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com deficiência nas classes comuns da escola pública brasileira cresceu nas últimas décadas. Silva, Lopes e Quadros (2024) registram esse aumento de matrículas entre 2001 e 2019, mas advertem que estar integrado ao ambiente escolar não significa estar incluído nem ter o direito à aprendizagem garantido. Entre o acesso à escola e a aprendizagem efetiva há um conjunto de decisões pedagógicas cotidianas, muitas delas tomadas no momento do planejamento, que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação de cada estudante.

Neste trabalho, essas decisões são examinadas a partir da noção de capacitismo. Campbell (2019), ao retomar a definição que formulou no início dos anos 2000, compreende o capacitismo como uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de sujeito e de corpo, tomado como padrão, perfeito e típico da espécie e, por isso, projetado como plenamente humano. Nessa lógica, a deficiência passa a ser tratada como uma forma diminuída de existência humana. A autora insiste que o capacitismo não se reduz à ignorância ou a atitudes negativas em relação às pessoas com deficiência, pois corresponde a um modo profundo de pensar os corpos e a completude, que define quais grupos serão favorecidos por direitos e vantagens socialmente valorizados (Campbell, 2019). No contexto escolar, Ferreira, Gesser e Böck (2025) mostram que o capacitismo pode ser reproduzido de maneira inadvertida, por exemplo quando o planejamento se organiza em aulas uniformes, que nivelam os estudantes com base em um modelo idealizado e desconsideram suas especificidades.

Parto dessa compreensão para analisar um plano de aula de História que elaborei para o 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Patos de Minas (MG), antes de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei). O plano trata do modo de vida dos povos nômades na Pré-História e foi escolhido justamente porque, à primeira vista, parece bem estruturado. A suposição que orientou a releitura é a de que o capacitismo pode se alojar em documentos pedagógicos de aparência

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), messias.souza@edu.unimontes.br.

ISSN: 2358-8829

neutra, sem qualquer enunciado discriminatório, apenas pelo fato de o documento não prever a diversidade dos estudantes a quem se destina.

O objetivo deste trabalho foi identificar as barreiras à aprendizagem inscritas no plano e discutir o papel do currículo, da avaliação e do planejamento na produção de uma escola que inclui ou que exclui. Do ponto de vista metodológico, realizei uma releitura reflexiva do próprio documento, confrontando-o com as diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na tradução organizada por Sebastián-Heredero (2020), e com a perspectiva da avaliação como processo atento à singularidade de cada estudante (Gonçalves; Madeira-Coelho, 2021).

A análise mostrou que a organização aparente do plano encobria quatro fragilidades: a invisibilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas, um currículo único que oferecia uma só via de acesso ao conteúdo, uma avaliação restrita à expressão escrita dissertativa e recursos com potencial inclusivo pouco aproveitado. Essas escolhas, ainda que não intencionais, reproduziam a norma que separa quem cabe de quem não cabe no padrão esperado. Como encaminhamento, proponho a reelaboração do plano por meio de múltiplos modos de apresentação, de ação e expressão e de engajamento, articulada ao trabalho colaborativo com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, e defendo que planejar contra o capacitismo implica reconhecer a diversidade como condição do trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza documental e reflexiva, em que o professor que elaborou o material é também quem o analisa. O documento examinado é um plano de aula de História destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental, organizado a partir da habilidade EF05HI01 da Base Nacional Comum Curricular, que prevê identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado (Brasil, 2018). O plano contém componente curricular, ano de escolaridade, habilidade, objetivo, metodologia em quatro etapas, recursos e critérios de avaliação. Integra também o material de análise o registro fotográfico da caverna tridimensional produzida na aula.

O percurso de análise foi organizado em três momentos. No primeiro, o plano foi reproduzido na íntegra, tal como havia sido redigido à época, sem correções posteriores, para que a análise incidisse sobre o documento original e não sobre uma versão já revista. No segundo, realizei uma leitura analítica orientada por perguntas derivadas dos três princípios do

ISSN: 2358-8829

DUA e da perspectiva da avaliação como processo: que estudante o plano presume? Quantas vias de acesso ao conteúdo ele oferece? De quantas formas o estudante pode demonstrar o que aprendeu? Que opções de envolvimento são previstas? O que a avaliação permite conhecer sobre o percurso de cada criança? No terceiro momento, as fragilidades identificadas foram agrupadas em categorias analíticas e relacionadas às barreiras que podem produzir, tomando como referência a definição de barreira da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A partir dessa sistematização, foram elaborados encaminhamentos para a reorganização do plano.

As informações sobre a turma em que a aula foi desenvolvida provêm da minha experiência como professor regente e são apresentadas sem qualquer dado que permita identificar estudantes. Não houve coleta de dados com participantes, entrevistas ou registro de imagens de crianças. Reconheço, como limite do estudo, que a releitura é retrospectiva e feita à luz de referenciais aos quais eu não recorria quando elaborei o plano. Esse distanciamento, porém, é o que torna a análise formativa, pois permite examinar os pressupostos sobre quem aprende contidos em escolhas que pareciam naturais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Campbell (2019) afirma que o capacitismo opera por meio de um imaginário que estabelece o que é um corpo saudável, o que é uma mente normal, qual deve ser o ritmo e o modo de pensar e quais emoções são adequadas de expressar. Esse imaginário apoia-se em duas operações centrais, a saber, a afirmação de um padrão normativo, encarnado no indivíduo considerado normal, e a imposição de uma divisão entre uma humanidade supostamente desenvolvida e aquilo que é visto como desviante ou incompleto. A autora propõe, em contraposição, que as diferenças corporais e mentais sejam compreendidas como expressões de diversidades, e não como anormalidades à espera de correção (Campbell, 2019). Para a escola, essa formulação tem consequências diretas, pois ritmo, modo de pensar e forma de expressão são justamente os aspectos que o planejamento pedagógico costuma padronizar.

Ao investigar uma escola pública da região sul do Brasil, Ferreira, Gesser e Böck (2025) identificaram diferentes formas pelas quais o capacitismo se manifesta nas práticas pedagógicas. Entre elas estão os planejamentos únicos e padronizados, que levam a aulas uniformes e ignoram as formas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, e as atividades elaboradas exclusivamente para esses estudantes, muitas vezes desconectadas do trabalho com a turma, o que subestima suas potencialidades (Ferreira; Gesser; Böck, 2025). As autoras apontam ainda que a falta de variedade de estratégias, atividades e métodos de avaliação pode

ISSN: 2358-8829

contribuir para a reprodução do capacitismo, sobretudo quando se procura nivelar os estudantes por meio de provas escritas (Ferreira; Gesser; Böck, 2025). Ao mesmo tempo, o estudo identificou elementos anticapacitistas nas ações de alguns profissionais, como o replanejamento das aulas, o respeito ao tempo dos estudantes, o uso de recursos diversificados e o cuidado nas relações com as crianças e os adolescentes (Ferreira; Gesser; Böck, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece um caminho para enfrentar a padronização denunciada por essas pesquisas. No prefácio das Diretrizes, o CAST (Centro de Tecnologia Especial Aplicada) relata que, ao deslocar a atenção dos estudantes para as limitações dos currículos, chegou à conclusão de que "o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante" (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734). Se a maioria dos currículos tem dificuldade em responder às diferenças individuais, são eles, e não os estudantes, que apresentam deficiências. O documento afirma que, nos ambientes de aprendizagem, a variabilidade individual é a norma, e não a exceção, e que os currículos pensados para uma média imaginária excluem aqueles cujas capacidades, conhecimentos prévios e motivações não correspondem a esse critério ilusório (Sebastián-Heredero, 2020). Em resposta, o DUA

> considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735-736).

As Diretrizes organizam-se em três princípios: proporcionar modos múltiplos de apresentação, que dizem respeito ao que se aprende; modos múltiplos de ação e expressão, relativos a como se aprende e se demonstra o que foi aprendido; e modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento, ligados ao porquê da aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020). O documento esclarece que o termo DUA é muitas vezes aplicado, de forma equivocada, às adaptações feitas depois que o currículo já está pronto, quando na verdade se refere ao processo pelo qual objetivos, métodos, materiais e avaliação são projetados desde o início, de modo intencional e sistemático, para responder às diferenças individuais (Sebastián-Heredero, 2020). A aproximação entre o DUA e a crítica ao capacitismo é evidente, ou seja, ambos deslocam o problema do corpo ou da mente do estudante para as estruturas que tomam um único perfil como medida de todos.

A avaliação ocupa lugar central nessa discussão. Gonçalves e Madeira-Coelho (2021), apoiadas na Teoria da Subjetividade, analisam as práticas de uma professora de uma turma

ISSN: 2358-8829

inclusiva do Distrito Federal e mostram que avaliar para a aprendizagem implica considerar as emoções, a história individual e os sentidos que cada estudante produz ao aprender. Para as autoras, essa compreensão favorece a ruptura com os modelos comparativos e padronizados da avaliação tradicional e impede que diagnósticos se sobreponham aos sujeitos, limitando seus percursos de desenvolvimento. A professora acompanhada tomava a implicação emocional do estudante como princípio de sua prática e avaliava continuamente os resultados de suas próprias ações.

Silva, Lopes e Quadros (2024), ao analisarem práticas pedagógicas de professores do ensino regular em colaboração com os professores do AEE, sistematizam entre as práticas inclusivas a avaliação diagnóstica inicial, voltada a identificar o conhecimento real do estudante, e a avaliação formativa, que acompanha de modo contínuo a aprendizagem. As autoras defendem ainda um planejamento sistemático que permita conhecer o estudante e a forma como ele acessa o conhecimento.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão define barreira como "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa" (Brasil, 2015, art. 3º, inciso IV) e distingue, entre outras, as barreiras nas comunicações e na informação e as barreiras atitudinais. Essa definição é importante para a análise que se segue porque situa a barreira na relação entre a pessoa e o ambiente, e não em uma suposta falta inscrita no estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O plano analisado foi elaborado para o componente curricular de História e tem como conteúdo central o modo de vida dos povos nômades na Pré-História. O Quadro 1 reproduz o documento em sua forma original.

Quadro 1: Plano de aula analisado, reproduzido em sua forma original

Componente curricular: História
Ano de escolaridade: 5º ano do Ensino Fundamental
Habilidade (EF05HI01): Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
Objetivo: Compreender o modo de vida dos povos nômades e sua relação com o espaço geográfico.
Metodologia:

- Conversa inicial e explicação oral sobre os povos nômades, destacando suas características, formas de sobrevivência e deslocamentos em busca de recursos.
- Construção de uma caverna tridimensional (3D) utilizando papel e um molde previamente disponibilizado, relacionando a atividade aos modos de vida dos grupos humanos na Pré-História.
- Leitura de texto sobre os povos nômades.

• Atividade de fixação: 1. O que eram os povos nômades? 2. Por que os povos nômades mudavam de lugar com frequência? 3. Como os povos nômades conseguiam seu alimento? 4. Cite um tipo de moradia utilizado pelos povos nômades. 5. Os povos nômades viviam sempre no mesmo lugar? Explique sua resposta.
Recursos: Texto informativo, molde da caverna, papel, tesoura, cola e lápis de cor.
Avaliação: A avaliação ocorrerá por meio da participação dos estudantes nas discussões, do envolvimento na atividade prática e da realização das atividades propostas.

Fonte: acervo do autor.

A aula incluiu a construção de uma caverna tridimensional em papel, a partir de um molde entregue pronto aos estudantes. O resultado dessa atividade aparece na Figura 1.

Figura 1: Caverna tridimensional (3D) produzida na aula



Fonte: acervo do autor.

À primeira vista, o plano apresenta uma estrutura convencional e coerente, isto é, indica a habilidade curricular, delimita um objetivo, descreve etapas em sequência e enuncia critérios de avaliação. A leitura orientada pelas perguntas descritas na metodologia revelou, contudo, que essa aparência de organização encobre fragilidades que podem ser agrupadas em quatro categorias.

A invisibilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas

A primeira ausência do plano é a de qualquer menção à diversidade da turma. O documento foi escrito como se todos os estudantes partilhassem os mesmos repertórios cognitivos, linguísticos e sensoriais, o mesmo ritmo de aprendizagem e as mesmas condições de acesso às atividades. Não há referência ao público da Educação Especial, a apoios previstos ou a estratégias alternativas. Essa omissão corresponde ao que Ferreira, Gesser e Böck (2025) descrevem como nivelamento dos estudantes com base em um modelo idealizado, e ilustra a

ISSN: 2358-8829

formulação de Campbell (2019) segundo a qual o capacitismo opera instaurando a norma. No plano, essa norma não aparece enunciada, mas está pressuposta em cada etapa. O estudante pressuposto pelo plano é aquele que ouve, lê, escreve e recorta sem dificuldade, e qualquer criança que se afaste desse perfil fica, desde o início, fora do que foi planejado.

Na turma em que a aula foi desenvolvida havia uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A etapa de explicação oral, que constituía o momento central de apresentação do conteúdo, tornou-se para ela uma barreira, pois não havia apoio visual que permitisse acompanhar a exposição. As atividades de fixação, todas dissertativas, também restringiam a participação de estudantes com dificuldades motoras, com limitações na escrita ou que se expressam melhor oralmente. A presença física dessas crianças na sala, como lembram Silva, Lopes e Quadros (2024), não assegura sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem quando as práticas não são planejadas com essa intenção.

Um currículo único, com uma só via de acesso

Quando confrontado com os três princípios do DUA, o plano mostra limitações em todos eles. Quanto à apresentação, o conteúdo chega aos estudantes exclusivamente pela explicação oral e pela leitura de um texto escrito, sem imagens, mapas, vídeos, objetos ou representações táteis que ofereçam outras formas de acesso à informação. Quanto à ação e expressão, todos são chamados a responder da mesma maneira, por escrito e em formato dissertativo, sem abertura para o desenho, a oralidade ou a dramatização. Quanto ao engajamento, a construção da caverna tem potencial motivador, mas aparece no plano como recurso ilustrativo, sem articulação com as diferentes formas de envolvimento dos estudantes nem com suas experiências.

Trata-se exatamente do tipo de currículo que as Diretrizes chamam de deficiente, ou seja, desenhado para uma média imaginária e, por isso, incapaz de responder à variabilidade real da turma (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735). A intencionalidade inclusiva não foi inscrita na estrutura do plano desde o início e acabou deixada para o improviso do cotidiano, que é justamente a lógica de adaptação posterior que o DUA procura superar (Sebastián-Heredero, 2020). Em termos de capacitismo, a via única de acesso ao conteúdo reafirma um modo considerado normal de aprender e transfere para o estudante que não se ajusta a ele o ônus da dificuldade.

ISSN: 2358-8829

A avaliação como verificação, e não como processo

O campo destinado à avaliação prevê a participação nas discussões, o envolvimento na atividade prática e a realização das atividades propostas. Embora essa formulação pareça processual, ela permanece ancorada na verificação de comportamentos observáveis e no cumprimento de tarefas, sem indicar como cada estudante se aproxima do conhecimento. As cinco questões de fixação, por sua vez, pedem a recuperação de informações presentes no texto e admitem uma única forma de resposta. Assim, o que se avalia é, em boa medida, a habilidade de escrever respostas dissertativas, e não a compreensão sobre o modo de vida dos povos nômades.

Gonçalves e Madeira-Coelho (2021) mostram que avaliar para a aprendizagem exige reconhecer a história singular de cada estudante e romper com modelos comparativos e padronizados. Nada disso está previsto no plano, que não diferencia trajetórias nem oferece instrumentos diversificados. Também estão ausentes a avaliação diagnóstica inicial e a avaliação formativa contínua, que Silva, Lopes e Quadros (2024) apontam como componentes de práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, o plano não prevê levantamento do que os estudantes já sabiam sobre o tema nem momentos para acompanhar e redirecionar o processo durante a aula. Ferreira, Gesser e Böck (2025) associam essa falta de variabilidade avaliativa à reprodução do capacitismo, pois uma avaliação aparentemente comum pode marcar como incapazes os estudantes que precisariam de outras vias para mostrar o que aprenderam.

Recursos com potencial inclusivo pouco aproveitado

Os recursos listados (texto informativo, molde da caverna, papel, tesoura, cola e lápis de cor) indicam uma abertura para o trabalho concreto e manipulativo, o que constitui um aspecto positivo do plano. A construção da caverna poderia mobilizar estudantes que aprendem melhor por vias visuais, espaciais e corporais. Esse potencial, porém, não foi articulado a uma perspectiva inclusiva. O molde entregue pronto exigia recorte preciso com tesoura, o que dificultava a realização autônoma da tarefa por estudantes com dificuldades de coordenação motora fina. O lápis de cor, recurso simples e disponível, poderia ter sido usado para que os estudantes expressassem graficamente compreensões que ainda não conseguiam formular por escrito, mas essa possibilidade também não foi considerada. Como observam Ferreira, Gesser e Böck (2025), o capacitismo também se perpetua na seleção e no uso de recursos que não correspondem à pluralidade da turma.

ISSN: 2358-8829

Barreiras identificadas e encaminhamentos

O Quadro 2 sistematiza as barreiras que o plano original pode criar ou ampliar, os princípios do DUA a que se relacionam e os encaminhamentos propostos para a reelaboração. A barreira comunicacional corresponde à categoria de barreiras nas comunicações e na informação prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015); as demais são categorias analíticas construídas neste estudo a partir da leitura do plano.

Quadro 2: Barreiras identificadas no plano e encaminhamentos à luz do DUA

Barreira	Onde aparece no plano	Princípio do DUA	Encaminhamento
Comunicacional	Explicação predominantemente oral, sem apoio visual	Modos múltiplos de apresentação	Imagens, mapas de deslocamento, objetos e pausas com perguntas de verificação
De leitura	Texto informativo em versão única	Modos múltiplos de apresentação	Versões do texto com vocabulário simplificado, glossário com imagens e leitura compartilhada
Avaliativa	Cinco questões dissertativas como único instrumento	Modos múltiplos de ação e expressão	Resposta oral mediada, desenho ou mapa, legendas para imagens e dramatização
Motora e de material	Molde entregue pronto, com exigência de recorte preciso	Modos múltiplos de ação e expressão	Moldes de recorte facilitado, trabalho em dupla e alternativa de representação por desenho
De engajamento	Ausência de escolha e de conexão com as experiências dos estudantes	Modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento	Levantamento de experiências de mudança e escolha da forma de representar a moradia nômade

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

No que se refere à apresentação, o conteúdo pode ser oferecido por diferentes vias ao mesmo tempo. A explicação oral pode ser mantida, com pausas e perguntas de verificação da compreensão, e acompanhada de imagens de artefatos, mapas de deslocamento e ilustrações do modo de vida nômade. O texto informativo pode ser disponibilizado em mais de uma versão, uma delas com vocabulário simplificado e apoio de imagens, de modo que cada estudante acesse o conteúdo em um nível compatível com suas possibilidades, sem que o objetivo de aprendizagem seja reduzido.

Quanto à ação e à expressão, as questões dissertativas podem permanecer como uma das opções, e não como a única. Os estudantes podem demonstrar sua compreensão também por resposta oral mediada pelo professor, pela elaboração de um desenho ou mapa que represente a movimentação dos povos nômades, pela construção de legendas para as imagens trabalhadas ou por uma dramatização em pequenos grupos. Essa variedade responde ao segundo princípio do DUA e aproxima a avaliação daquilo que Gonçalves e Madeira-Coelho (2021)

ISSN: 2358-8829

descrevem como avaliação favorecedora da aprendizagem, pois permite conhecer o percurso de cada criança em vez de compará-la a um padrão único.

Para ampliar o engajamento, a aula pode começar com o levantamento das experiências dos próprios estudantes: alguém já precisou mudar de casa ou de cidade? O que a família levou? Por que precisou partir? Essa estratégia ativa conhecimentos prévios, como recomenda o DUA (Sebastián-Heredero, 2020), e aproxima o conteúdo histórico das vivências da turma. A construção da caverna pode ser reorganizada para que os estudantes escolham como representar a moradia nômade, seja montando o modelo tridimensional, com moldes de recorte facilitado ou em dupla, seja desenhando-a ou descrevendo-a oralmente ou por escrito. A possibilidade de escolha, dentro de um conjunto definido pelo professor, fortalece a autonomia e evita que a criança que não consegue realizar a tarefa na forma prevista seja excluída da atividade.

A reelaboração do plano, contudo, não garante a inclusão por si só. Silva, Lopes e Quadros (2024) destacam que práticas pedagógicas inclusivas dependem da colaboração entre os profissionais da escola, e apresentam o ensino colaborativo como forma de o professor regente e o professor do AEE partilharem a responsabilidade pela aprendizagem de todos. Ferreira, Gesser e Böck (2025) lembram, por outro lado, que a escassez de tempo, os conflitos de horários e a precarização do trabalho docente dificultam esse planejamento compartilhado. O enfrentamento do capacitismo no planejamento depende, portanto, de condições institucionais que ultrapassam a boa vontade de cada professor.

Reflexão sobre a própria prática

Reler este plano foi um exercício ao mesmo tempo desconfortável e necessário. Desconfortável porque expôs limites de uma prática que eu considerava bem fundamentada; necessário porque é desse desconforto que pode nascer uma mudança consistente na forma de planejar. O que mais chamou minha atenção foi a ausência de protagonismo dos estudantes no documento original. Todas as etapas estão centradas no que o professor faz, ou seja, explicar, entregar o molde, fornecer o texto, propor as questões. O estudante aparece como receptor do processo, e não como sujeito de sua própria aprendizagem. A professora acompanhada por Gonçalves e Madeira-Coelho (2021) mostra outro caminho, pois ajusta continuamente suas estratégias a partir das respostas das crianças, o que se aproxima do replanejamento que Ferreira, Gesser e Böck (2025) identificaram como elemento anticapacitista. No plano analisado, não havia espaço previsto para esse movimento.

ISSN: 2358-8829

Há ainda uma dimensão ética que não pode ser ignorada, isto é, planejamentos semelhantes a este foram utilizados por anos em turmas nas quais certamente havia estudantes com necessidades educacionais específicas, e não é possível saber quais aprendizagens deixaram de acontecer pela falta de intencionalidade inclusiva. Formular essa questão ajuda a compreender que o capacitismo presente no planejamento produz efeitos concretos sobre a escolarização das crianças, mesmo sem intenção de excluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou que um plano de aula organizado segundo os padrões habituais pode funcionar como instrumento de exclusão quando não considera, de forma intencional, a diversidade dos estudantes. A análise do plano sobre os povos nômades evidenciou fragilidades em três eixos da prática pedagógica, ou seja, no currículo, que oferecia uma única forma de acesso ao conteúdo; na avaliação, restrita a uma só modalidade de expressão; e no planejamento, que tornava invisíveis os estudantes com necessidades educacionais específicas ao não prever estratégias para sua participação. Em todos esses eixos, o que se reproduzia era a norma capacitista que toma um único modo de ouvir, ler, escrever e manipular objetos como medida de todos.

Os encaminhamentos propostos, apoiados nos princípios do DUA e na perspectiva da avaliação como processo, não constituem soluções definitivas, mas pontos de partida para uma prática que precisa ser revista continuamente. As perguntas que orientaram a releitura podem ser utilizadas por outros professores na revisão de seus próprios planejamentos e em momentos de formação continuada, como forma de tornar visíveis pressupostos que costumam passar despercebidos. Sugere-se, como desdobramento, a realização de pesquisas que acompanhem a implementação de planos reelaborados com base no DUA nos anos iniciais e que investiguem, a partir das vozes dos estudantes, seus efeitos sobre a participação e a aprendizagem.

Planejar contra o capacitismo, portanto, significa reconhecer a diversidade como condição do trabalho pedagógico, e não como obstáculo a ser contornado depois. Significa também deslocar o professor do centro do processo para que nele esteja o estudante, com sua história, seu ritmo e suas formas próprias de aprender.

Palavras-chave: Avaliação; Capacitismo; DUA; Educação inclusiva; Planejamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2026.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Precision ableism: a studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 138-156, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475. Acesso em: 13 maio 2026.

FERREIRA, Simone de Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Capacitismo e anticapacitismo na Educação Básica: uma análise da (re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e92521, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.92521. Acesso em: 8 ago. 2026.

GONÇALVES, Bárbara da Silva Ferreira; MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, e41, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X63084. Acesso em: 8 ago. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 8 ago. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X74315. Acesso em: 8 ago. 2026.