

Currículo escolar, visuocentrismo e educação em design: uma discussão teórico-crítica a partir da deficiência visual

Vanessa França da Silva, Bianca Maria do Rêgo Martins

currículo escolar; visuocentrismo; deficiência visual; educação em design

Este artigo discute o visuocentrismo como regime histórico-cultural que atravessa o currículo escolar e produz barreiras à participação de estudantes com deficiência visual. Sustenta que o currículo legitima saberes e define evidências de aprendizagem, reforçando a primazia do olhar. Ao problematizar o verbalismo, critica respostas centradas na tradução verbal do visual e defende a articulação entre linguagem e experiência. Mobiliza perspectivas de cognição corporificada e inventiva para afirmar modos plurissensoriais de conhecer. Por fim, aproxima a educação em design, destacando crítica a cânones e autoria pedagógica como prática de projeto. Propõe implicações para reorientar o currículo, além de adaptações pontuais.

school curriculum; visuocentrism; visual impairment; design education

This article discusses visuocentrism as a historical-cultural regime that permeates the school curriculum and creates barriers to the participation of students with visual impairment. It argues that the curriculum legitimizes certain forms of knowledge and defines what counts as evidence of learning, thereby reinforcing the primacy of sight. By problematizing verbalism, the paper critiques responses centered on verbally translating the visual and argues for a closer articulation between language and lived experience. It mobilizes embodied and inventive approaches to cognition to support plurisensory ways of knowing. Finally, it draws on design education, highlighting critiques of curricular canons and pedagogical authorship as a form of project-based practice. The article concludes with implications for reorienting the curriculum beyond punctual adaptations.

1 Introdução

A primazia da visão tem sido uma marca persistente das práticas escolares modernas, sustentada por dispositivos didáticos, tecnológicos, arquitetônicos, curriculares e avaliativos que priorizam este sentido como canal privilegiado para a produção e o acesso ao conhecimento. Associada a tradições racionalistas e a modos ocidentais de organizar a experiência, essa lógica tende a marginalizar outras possibilidades sensoriais, afetivas e corporais de aprendizagem. No campo educacional, essa predominância é pouco tematizada, o que gera barreiras profundas à inclusão de estudantes com deficiência visual nos diferentes níveis de ensino.

Este fenômeno tem sido descrito na literatura nacional e internacional por meio de diferentes termos relacionados ao que, nesta pesquisa, adotamos como visuocentrismo. Este termo diz respeito a um modo de conhecer e agir no mundo centrado no sentido da visão, que tem a tendência de igualar o “ver” à normalidade e a conferir à experiência visual um estatuto

superior a outros modos de percepção, agindo como padrão pelo qual práticas sociais e educacionais se organizam (Silva, 2019).

A educação em design oferece um ponto de apoio importante para essa discussão ao tratar o currículo como espaço de disputa sobre o que é conhecimento legítimo e sobre quais experiências formativas são tomadas como referência. A crítica a universalismos e cânones curriculares na formação em design explicita que currículos não apenas transmitem conteúdos, mas também delimitam horizontes de participação e definem quais modos de conhecer são reconhecidos. (Noel, 2020; Noel *et al.*, 2023). Em diálogo, Martins (2022) contribui ao afirmar a docência como prática de projeto, em que a autoria pedagógica e o desenho de experiências de aprendizagem tornam-se decisivos para reorientar a participação.

Ao falar em práticas escolares modernas, não nos referimos a um “presente” genérico, mas a uma racionalidade educacional que herda pressupostos da modernidade ocidental sobre sujeito e conhecimento. Hall (2006) descreve a constituição de um sujeito moderno centrado — frequentemente associado a ideais de autonomia, racionalidade e transparência — e mostra como, na modernidade tardia, essas certezas passam por deslocamentos (“descentramentos”) que tornam visíveis as disputas em torno de identidade e legitimidade. Essa discussão é relevante aqui porque o visuocentrismo no currículo escolar depende, em parte, de critérios de evidência e objetividade historicamente vinculados a essa forma de organizar o conhecer e o ensinar; e porque o currículo, como texto que produz sujeitos, estrutura-se a partir desses pressupostos, definindo quais modos de participação e quais experiências são reconhecidos como aprendizagem.

Neste texto, a proposta é tratar o currículo escolar não como suporte neutro de conteúdos, mas como um arranjo que organiza formas de ensinar, aprender e avaliar, definindo quais evidências de aprendizagem são consideradas válidas e quais experiências são reconhecidas como legítimas. Nessa perspectiva, o visuocentrismo não se reduz a uma escolha pedagógica: ele se manifesta em materiais, linguagens, ritmos e critérios de validação do conhecimento, produzindo barreiras que não se resolvem apenas com “recursos acessíveis”, porque envolvem pressupostos sobre normalidade e sobre o próprio ato de conhecer. Tomar a deficiência visual como ponto de partida permite explicitar esse regime curricular, evidenciar suas consequências — como a tendência à substituição do experienciar por descrições verbais do visual — e tensionar as noções de participação e aprendizagem que a escola naturaliza.

Para sustentar a discussão, articulamos contribuições dos estudos de currículo e da crítica cultural à primazia do visual, em diálogo com perspectivas que compreendem a cognição como corporificada e inventiva, e com pedagogias críticas que reposicionam experiência e participação como dimensões políticas do aprender. Ao aproximar esses campos, buscamos repensar o currículo escolar para além de adaptações pontuais, tomando a deficiência visual como operador crítico para revisar pressupostos sobre conhecimento e aprendizagem.

2. Visuocentrismo como regime histórico-cultural

Para compreender por que o visuocentrismo se estabiliza com tanta força no currículo escolar, é necessário ir além do plano estritamente pedagógico e considerar a dimensão histórico-cultural que institui a visão como sentido privilegiado para conhecer, ordenar e validar o mundo. A escola moderna não inaugura essa primazia; ela a herda e a intensifica, convertendo valores culturais associados ao olhar — como clareza, objetividade e evidência — em critérios de ensino e avaliação. É nessa perspectiva que a contribuição de Classen permite situar o visuocentrismo como regime cultural e sensorial, oferecendo uma base para analisar como determinadas hierarquias perceptivas se tornam normativas e passam a organizar o que se entende por conhecimento legítimo no cotidiano escolar.

A supremacia do olhar como modelo epistêmico dominante não é um dado natural, mas uma construção histórica que acompanha o advento da escrita e se intensifica com a escola moderna e a racionalidade científica. Como aponta Classen:

De acordo com McLuhan a invenção do alfabeto marcou o início de uma transformação de uma cultura dominada pela audição para uma cultura dominada pela visão”, deslocando a centralidade da escuta e da oralidade para a imagem gráfica como forma privilegiada de acesso ao conhecimento. Essa transformação foi “intensificada pela criação da imprensa e pelo aumento dos níveis de alfabetização promovido pelas escolas públicas (Classen, 1993, p. 5, tradução nossa).

A centralidade histórica do olhar também atravessa a forma como a modernidade instituiu a ideia de “objetividade”, frequentemente associada ao distanciamento e à exterioridade. Nessa direção, Classen argumenta que essa “objetividade”, por sua base visual, está ancorada em uma visão particular do mundo e permanece condicionada pelos limites do próprio ver (Classen, 1993). Essa ideia permite compreender que o visuocentrismo não opera apenas no plano dos recursos pedagógicos, mas na definição dos próprios critérios de evidência que a escola toma como legítimos — questão que se torna mais nítida quando se examina o currículo.

Em diálogo com essa crítica à centralidade do olhar, Oyěwùmí (2021) oferece uma inflexão conceitual útil ao problematizar o próprio vocabulário com que se descrevem regimes de conhecimento. Ao propor a distinção entre cosmovisão (*worldview*), termo atravessado por um viés visual e cosmopercepção (*world-sense*), a autora desloca a metáfora da “visão do mundo” para uma compreensão em que percepção e sentidos participam da constituição do conhecimento, abrindo espaço para pensar epistemologias menos dependentes do olhar.

O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental, e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos (Oyěwùmí, 2021, p. 29).

Esse deslocamento é particularmente relevante aqui, porque torna mais explícito que o visuocentrismo não opera apenas em recursos e práticas escolares, mas também nas

categorias que sustentam o que a escola tende a reconhecer como evidência e objetividade. Assim, a partir dessa discussão, o currículo pode ser examinado como o lugar em que um regime de conhecimento visuocêntrico se converte em normas de ensino, avaliação e participação.

3. Currículo escolar como dispositivo de seleção e subjetivação

Se o visuocentrismo pode ser lido como regime histórico-cultural, o currículo escolar é um dos lugares em que ele se estabiliza e se torna operativo. Na perspectiva crítica, o currículo não se reduz a um documento técnico: ele funciona como texto e prática cultural que produz significados, constrói identidades e define sujeitos (Silva, 2016). Desse modo, discutir currículo implica discutir quais formas de conhecimento são legitimadas, quais experiências são reconhecidas e quais modos de participação são tomados como normais no cotidiano escolar.

Nessa direção, os estudos de currículo, especialmente na vertente crítica, permitem deslocar a leitura do currículo como documento técnico para compreendê-lo como prática cultural e política. Ao discutir o currículo como “documento de identidade”, Silva (2016) argumenta que ele participa ativamente da produção de sujeitos, pois organiza narrativas sobre quem se espera que o estudante seja, o que deve saber e como deve demonstrar que aprendeu. Assim, o currículo não apenas distribui conteúdos: ele delimita o que é aceito e o que não é, definindo o que tende a ser tomado como normal, adequado e desejável no ambiente escolar.

Sob essa lente, o visuocentrismo curricular não se reduz a “uso de imagens” ou a recursos visuais em sala de aula, mas envolve uma orientação mais ampla do que é valorizado como conhecimento e do modo como esse conhecimento é apresentado, acessado e validado. Critérios como clareza, objetividade e evidência — historicamente associados ao olhar — reaparecem no cotidiano escolar como expectativas de desempenho e como formas legítimas de participação, favorecendo modos de aprender pautados pelo reconhecimento visual e pela estabilidade de representações. Em consequência, estudantes com deficiência visual podem ser posicionados como “exceção” ou como sujeitos que precisam compensar uma suposta falta, em vez de terem reconhecidos outros modos de conhecer e de construir relações com o mundo.

Tratar o currículo como arranjo de legitimação permite, portanto, compreender por que o debate sobre acessibilidade, quando restrito à provisão de recursos, tende a ser insuficiente. O problema não se limita ao acesso a materiais, mas envolve o modo como o currículo define o próprio horizonte do que é considerado aprendizagem, competência e participação. É a partir dessa ideia que a deficiência visual pode ser tomada como operador crítico: não como marca de incapacidade, mas como condição que evidencia a seletividade sensorial e epistêmica do currículo e abre espaço para reorientações mais profundas.

4. Deficiência visual como operador crítico: verbalismo, experiência e participação

Se o currículo escolar funciona como um arranjo que seleciona saberes e define quais evidências de aprendizagem são consideradas válidas, a deficiência visual pode operar como um ponto crítico para explicitar os pressupostos sensoriais que sustentam essas validações. Em vez de ser tomada como falta a ser compensada, ela evidencia como certas formas de conhecer foram naturalizadas como padrão e, por isso, regulam participação, reconhecimento e pertencimento no cotidiano escolar.

É nesse ponto que a discussão sobre linguagem e verbalismo ganha centralidade, pois uma das respostas mais frequentes ao visuocentrismo curricular tem sido substituir a experiência por descrições verbais do visual — movimento que nem sempre reorienta os critérios de aprendizagem, apenas muda o canal. Em sua crítica ao *verbalism*, Cutsforth (1951) adverte que a “mentalidade de palavras” não é fenômeno restrito a pessoas cegas, mas tende a ocorrer sempre que conceitos abstratos circulam sem verificação na experiência concreta. No ambiente escolar, isso se expressa quando a participação do estudante com deficiência visual passa a depender da memorização de descrições visuais e da reprodução de enunciados alinhados ao regime dominante, sem que se abram condições para que outras formas de experiência sustentem a construção de sentido.

Kastrup e Valente (2018) aprofundam esse debate ao deslocar leituras simplificadoras do verbalismo como déficit individual. Ao situá-lo em um ambiente social e escolar dominado pela visão, as autoras mostram que o verbalismo pode funcionar como estratégia de inclusão: uma forma de participar de interações e avaliações estruturadas por referências visuais. O problema emerge quando essa estratégia se torna a própria definição de aprender, reforçando a distância entre linguagem e experiência. Como contraponto, as autoras propõem favorecer uma “fala encarnada”, isto é, uma produção discursiva articulada à experiência e a mediações multissensoriais, em vez de operar como mera tradução do visual.

Essa inflexão recoloca o problema no nível do currículo: se a aprendizagem reconhecida depende sobretudo de desempenhos ajustados à primazia do olhar, a inclusão tende a se reduzir à reprodução de descrições verbais alinhadas ao regime dominante. Por outro lado, quando o currículo admite evidências de aprendizagem ancoradas também em exploração tátil, orientação auditiva, espacialidade do corpo e construção de sentido em diferentes registros, amplia-se o campo de participação sem exigir que a experiência seja continuamente convertida em descrição de um mundo pensado para ser visto. É a partir desse ponto que a próxima seção discute perspectivas de cognição corporificada e inventiva para sustentar, em termos teóricos, porque a reorientação do visuocentrismo curricular envolve deslocamentos na própria definição de conhecimento escolar.

5. Cognição corporificada e cognição inventiva: deslocando pressupostos sobre conhecer e aprender

A crítica ao visuocentrismo curricular exige sustentar, em termos teóricos, que conhecer e aprender não se reduzem ao reconhecimento visual de formas nem à substituição do experienciar por descrições verbais do visual. Trata-se de deslocar o debate do nível de “recursos” para o nível dos pressupostos que orientam aquilo que a escola tende a reconhecer como aprendizagem e evidência.

É nesse contexto que se insere a contribuição de Paulo Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2024a, p. 24). Ao reposicionar a aprendizagem como produção situada — e não como recepção —, a pedagogia problematizadora convoca a experiência e a corporeidade como dimensões epistemológicas do ato educativo. Nessa direção, Freire sustenta que o saber constitui-se em um movimento de busca e reinvenção no mundo e com os outros, evitando a redução da educação a conformidade com um repertório predefinido (Freire, 2024b). Essa inflexão é relevante para este artigo porque tensiona a naturalização de um único regime perceptivo como via legítima de conhecer.

Em diálogo, Virgínia Kastrup formula uma concepção de cognição como invenção, recusando a ideia de que a criação seria apenas um caso especial da atividade cognitiva (Kastrup, 2007). Em vez de operar principalmente por reconhecimento, a cognição inventiva implica variação, abertura e produção de problemas: é a problematização que coloca a cognição em devir e produz deslocamentos nos modos de perceber, agir e significar (Kastrup, 2007). Ao investigar a atenção, a autora e Caliman enfatizam que afetos, corpo, sensações e emoções participam da cognição e modulam a própria atenção, tornando-a processo situado e relacional (Kastrup & Caliman, 2023). Esse ponto dá base para afirmar que o visuocentrismo curricular não incide apenas sobre “conteúdo”, mas sobre a condução do sensível: ao privilegiar evidências visuais, o currículo tende a treinar certos modos de atenção e a desautorizar outros.

A perspectiva enativa de Maturana e Varela reforça esse deslocamento ao tratar o conhecer como inseparável do fazer: a cognição emerge do acoplamento entre organismo e meio e inclui a posição do observador, evitando a fantasia de uma objetividade desimplicada (Maturana & Varela, 2004). Ao sustentar que viver e conhecer se implicam, os autores recolocam a aprendizagem como processo corporificado e ético, produzido no domínio social e na linguagem, em interação com outros. Nessa perspectiva, a dimensão ética do conhecer não aparece como “tema adicional”, mas como condição: a criação de um mundo comum depende do reconhecimento do outro como legítimo outro, isto é, de uma relação que não se organiza apenas por controle, distância e exterioridade (Maturana & Varela, 2004).

Consideradas em conjunto, essas contribuições sustentam uma tese central para o argumento do artigo: reorientar o visuocentrismo curricular não se resolve pela simples tradução verbal do visual, porque o problema está também nos critérios de evidência e nos modos de atenção que o currículo tende a instituir. Se a aprendizagem é corporificada,

inventiva e relacional, então o currículo precisa reconhecer evidências ancoradas em exploração, orientação, composição e produção de sentido em múltiplos registros — e não apenas em desempenhos ajustados à primazia do olhar. A próxima seção aprofunda essa discussão ao aproximar o debate da educação em design, mobilizando críticas a cânones curriculares e a noção de autoria pedagógica como prática de projeto.

6. Educação em design como contribuição para reorientar o currículo

A discussão precedente sustenta que o enfrentamento do visuocentrismo curricular não se limita à oferta de recursos, pois envolve pressupostos que organizam evidência, atenção e reconhecimento da aprendizagem. É nesse ponto que a educação em design contribui como campo teórico e político: ao problematizar currículos, cânones e modos de legitimar conhecimento, ela oferece instrumentos para pensar o currículo escolar como artefato cultural disputado e, sobretudo, como espaço de decisão sobre quais experiências formativas são tomadas como referência.

Noel *et al.* (2023) argumentam que currículos não são apenas arranjos técnicos de conteúdos, mas dispositivos que projetam futuros possíveis ao definir quais histórias, perspectivas e modos de fazer passam a compor o que é reconhecido como “formação”. Ao criticar universalismos e a centralidade de cânones eurocentrados na educação em design, as autoras e autores evidenciam que a disputa curricular é também disputa sobre pertencimento: quem pode ser reconhecido como produtor de conhecimento, quais experiências entram como parâmetro e quais modos de aprender são considerados legítimos. Essa discussão é aprofundada por Noel (2020), ao defender a necessidade de imaginar uma educação em design orientada por muitos centros, isto é, capaz de desestabilizar a ideia de um referencial único de conhecimento e ampliar as condições de participação e reconhecimento. Essa ideia permite aproximar o debate do currículo escolar: quando a escola organiza evidências de aprendizagem a partir da primazia do olhar, ela não apenas prioriza um sentido, mas seleciona um horizonte de experiência e, com isso, regula participação e legitimidade.

Se Noel *et al.* (2023) e Noel (2020) ajudam a situar a disputa curricular como disputa de legitimidade, Martins (2022) recoloca essa disputa no plano da prática pedagógica cotidiana. Ao propor a figura da professora-designer, Martins desloca a docência da posição de mera aplicação de programas para compreendê-la como prática de projeto: desenhar experiências de aprendizagem envolve escolher mediações, ritmos, materiais, linguagens e formas de participação. Em Aprender projetando, essa formulação se consolida ao tratar professores como designers de práticas de ensino-aprendizagem, destacando a autoria pedagógica como capacidade situada de compor condições de aprendizagem em contextos reais (Martins, 2022). Essa contribuição é particularmente relevante para enfrentar o visuocentrismo porque evidencia que o currículo não se realiza apenas no documento, mas nas decisões práticas que definem a função e a hierarquia dos sentidos na sala de aula e, portanto, delimitam quem pode participar, como participa e com quais evidências pode ser reconhecido.

A aproximação entre educação em design e currículo escolar explicita um ponto crítico: a reorientação do visuocentrismo exige deslocar o olhar da adaptação pontual para a composição pedagógica como prática contínua de projeto. Isso implica reconhecer que critérios de evidência e participação podem ser redesenhados, não para “simplificar” a aprendizagem, mas para torná-la menos dependente de um único regime perceptivo. Nessa perspectiva, a deficiência visual deixa de ser lida como problema individual e passa a funcionar como operador crítico para revisar pressupostos curriculares e ampliar a legitimidade de modos táteis, auditivos, cinestésicos e afetivos de produção de conhecimento.

A partir dessa perspectiva, a seção seguinte sintetiza as implicações teóricas centrais desta discussão e aponta para a agenda de desdobramentos analíticos e práticos voltados à reorientação do currículo escolar para além de adaptações pontuais.

7. Considerações finais

Este artigo discutiu o visuocentrismo como regime histórico-cultural que atravessa e se estabiliza no currículo escolar, produzindo consequências que extrapolam a escolha de recursos didáticos. Ao tratar o currículo como arranjo de legitimação, argumentou-se que a primazia da visão organiza critérios de evidência e reconhecimento da aprendizagem, orientando modos de atenção e participação que tendem a marginalizar experiências táteis, auditivas, cinestésicas e afetivas. Tomar a deficiência visual como ponto de partida permitiu explicitar os limites de respostas centradas na tradução verbal do visual e redirecionar o problema para a análise dos pressupostos epistêmicos que definem o que a escola reconhece como conhecimento.

No debate sobre linguagem, a noção de verbalismo foi mobilizada para evidenciar que a inclusão pode ser reduzida a uma adequação discursiva ao regime visuocêntrico, reforçando a distância entre aprendizagem e experiência. Em contraponto, a discussão da fala encarnada (Kastrup & Valente, 2018) reforçou a necessidade de que linguagem e conhecimento se articulem a experiências efetivamente vividas, e não apenas a descrições que preservam o horizonte visual como parâmetro. Em seguida, perspectivas de cognição corporificada e inventiva (Maturana & Varela, 2004; Kastrup, 2007; Kastrup & Caliman, 2023) e pedagogias críticas (Freire, 2024a, 2024b) sustentaram que conhecer e aprender envolvem corpo, atenção, afetos e relação com o mundo, deslocando a compreensão de aprendizagem como reconhecimento de representações estáveis.

Ao aproximar esse quadro da educação em design, o texto buscou explicitar que reorientar o currículo é também disputar critérios de legitimidade e pertencimento. As contribuições de Noel (2020) e Noel *et al.* (2023) reforçam que currículos projetam futuros e instituem centros de referência: ao criticar universalismos e cânones, apontam para a necessidade de ampliar quais experiências e modos de conhecer entram como base formativa. Em diálogo, Martins (2022) recoloca a reorientação curricular no plano da prática, ao afirmar a docência como projeto e a autoria pedagógica como capacidade situada de compor mediações, ritmos e formas de

participação. Nesse sentido, enfrentar o visuocentrismo curricular implica deslocar o foco de adaptações pontuais para a composição pedagógica como prática contínua de desenho de experiências.

Como implicações teóricas, este ensaio propõe três encaminhamentos. Primeiro, compreender o currículo escolar como sistema projetado que deve ser interrogado em seus critérios de evidência e não apenas em seus conteúdos, pois é nesses critérios que o visuocentrismo se reproduz com maior estabilidade. Segundo, afirmar a autoria pedagógica como prática de design capaz de redesenhar mediações e formas de participação sem reduzir inclusão à tradução verbal do visual. Terceiro, tratar a deficiência visual como operador crítico para revisar pressupostos sobre conhecimento e aprendizagem, ampliando a legitimidade de modos multissensoriais de produção de sentido no ambiente escolar.

Por fim, cabe destacar os limites do texto: trata-se de uma discussão teórico-crítica, sem pretensão de apresentar resultados empíricos. Como desdobramento, abre-se uma agenda para investigações que acompanhem, em contextos concretos, como critérios de evidência e participação são negociados no cotidiano escolar e como práticas de autoria docente podem reorientar o currículo para além do regime visuocêntrico. Nesse horizonte, a questão central deixa de ser apenas “como adaptar” e passa a ser “como redefinir o que a escola reconhece como conhecer, aprender e participar”.

Referências

- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: Exploring the senses in history and across cultures*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cutsforth, T. D. (1951). *The Blind in School and Society a Psychological Study*. American Foundation For The Blind.
- Freire, P. (2024a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (79º ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2024b). *Pedagogia do oprimido* (90º ed.). Paz & Terra.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva & G. L. Louro, Trans.; 11ª edição). DP&A.
- Kastrup, V. (2007). *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Autêntica Editora.
- Kastrup, V., & Caliman, L. V. (2023). *A atenção na cognição inventiva: Entre o cuidado e o controle*. Editora Fi.
- Kastrup, V., & Valente, D. (2018). How to Make the Body Speak? Visual Disability, Verbalism and Embodied Speech. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 572–583.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703000052018>
- Martins, B. M. R. (2022). *Aprender projetando: Professores designers de práticas de ensino-aprendizagem* (D. Corrêa, Org.). 2ab Editora.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2004). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana* (H. Mariotti & L. Diskin, Trans.; 4ª ed.). Palas Athena.
- Noel, L. (2020) Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. (eds.), *Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference*, 4 June, held online. <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021>
- Noel, L., Ruiz, A., Van Amstel, F. M. C., Udoewa, V., Verma, N., Botchway, N. K., Lodaya, A., & Agrawal, S. (2023). Pluriversal Futures for Design Education. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 9(2), 179–196.
<https://doi.org/10.1016/j.sheji.2023.04.002>
- Oyèwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (Wanderson Flor do Nascimento, Trad.). Bazar do Tempo.
- Silva, M. C. C. C. da. (2019). *Para além do visível: Princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica* [Tese (doutorado), Faculdade de Educação].
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29344>
- Silva, T. T. da. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.

Sobre o(a/s) autor(a/es)

Vanessa França da Silva, Msc, Esdi/UERJ, Brasil <vfranca@esdi.uerj.br>

Bianca Maria Rêgo Martins, Dr, Esdi/UERJ, Brasil <bmartins@esdi.uerj.br>

Nota de Uso de IA: Este manuscrito foi redigido pelas autoras. Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas apenas para apoio editorial (revisão de clareza, coesão, organização textual e correção linguística). A IA não foi empregada para conduzir etapas de pesquisa, análise de dados ou geração de resultados. As autoras revisaram integralmente o texto e assumem responsabilidade total por seu conteúdo.