ISSN: 2358-8829

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Irinaldo Caetano Marques [1]
Joselito Santos [2]
Tatiana Cristina Vasconcelos [3]

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como direito social fundamental, requer condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem. Embora os sistemas educacionais tenham avançado no reconhecimento da diversidade, permanecem práticas organizadas por padrões homogêneos de currículo, ensino e avaliação. A educação inclusiva questiona essas estruturas e desloca a atenção das supostas insuficiências individuais para as barreiras produzidas nas relações entre estudantes e ambientes escolares.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fundamentam o direito à escolarização em condições de igualdade. Sua efetivação, entretanto, exige mais que a matrícula: pressupõe reorganizar propostas didáticas, recursos e formas de avaliação que frequentemente restringem a participação dos estudantes.

Nesse cenário, o planejamento docente constitui uma dimensão estratégica, pois articula objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), propõe antecipar barreiras e organizar experiências acessíveis desde o início, por meio de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2024). Essa perspectiva reconhece a variabilidade como constitutiva das turmas, sem dispensar os apoios individualizados necessários.

[1] Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI da UEPB, Docente da UNIFIP, irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br; psi.irinaldomarques@outlook.com;;
[2] Doutor em Sociologia, Docente UNIFIP-CG, jslito2012@gmail.com;
[3] Doutora em Educação (UERJ). Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI UEPB. tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br;

Diante disso, pergunta-se: de que maneira os princípios do DUA podem contribuir para a reorganização do planejamento didático na Educação Básica, considerando a variabilidade dos estudantes e a superação de barreiras à aprendizagem? O objetivo do estudo é analisar, a partir da literatura científica, as contribuições desses princípios para o planejamento do ensino na perspectiva inclusiva.

METODOLOGIA

A investigação apresenta abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite examinar criticamente contribuições registradas em livros e artigos, relacionando seus fundamentos à problemática investigada. O corpus teórico mobilizado reúne diretrizes do CAST (2024), documentos normativos brasileiros e publicações acadêmicas sobre DUA, planejamento, currículo, avaliação e formação docente, conforme explicitado nas referências.

A leitura foi orientada por pertinência temática ao objetivo e pela possibilidade de relacionar as contribuições das obras às decisões de planejamento na Educação Básica. Procedeu-se à leitura interpretativa e ao cotejamento dos argumentos, organizados em quatro eixos de discussão: antecipação de barreiras; articulação dos princípios do DUA; flexibilização curricular e avaliação; formação e condições institucionais. Trata-se de uma síntese interpretativa, não de revisão sistemática ou levantamento exaustivo de publicações. O texto original não registra bases consultadas, descritores, datas de busca ou critérios formais de exclusão; por isso, tais procedimentos não são aqui presumidos.

Para preservar a transparência do percurso, a interpretação das fontes concentrou-se em argumentos diretamente relacionados ao objeto do artigo, sem atribuir às publicações procedimentos ou resultados não descritos. As diretrizes institucionais foram empregadas para delimitar a abordagem do DUA; os estudos científicos, para discutir possibilidades, mediações e condições de implementação. A articulação entre essas fontes permitiu identificar aproximações e diferenças de ênfase entre planejamento, currículo, avaliação e formação, reconhecendo os limites inerentes à seleção não exaustiva de materiais.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

O DUA tem origem na aproximação entre educação e o conceito de Desenho Universal, inicialmente desenvolvido no campo da arquitetura para favorecer a utilização de ambientes por pessoas com distintas características. No ensino, essa concepção desloca o foco da adaptação posterior de atividades para a criação antecipada de condições de acesso ao currículo (Marques et al., 2024).

O CAST (2024), em suas diretrizes 3.0, reconhece a variabilidade dos estudantes e enfatiza o enfrentamento de barreiras estruturais e práticas excludentes. O DUA não constitui uma metodologia fechada nem uma sequência de técnicas padronizadas: é uma estrutura orientadora para definir objetivos, selecionar estratégias e analisar se o ambiente oferece caminhos diversificados para aprender. A centralidade recai sobre a relação entre as características da proposta pedagógica e as oportunidades efetivas de participação.

Os três princípios do DUA são complementares. O engajamento diz respeito às oportunidades de interesse, pertencimento, participação e sustentação do esforço; a representação, às diferentes linguagens e modos de apresentar e compreender informações; e a ação e expressão, aos recursos e percursos que permitem participar e demonstrar conhecimentos (CAST, 2024). Sua articulação exige que diversificar meios não signifique perder de vista os objetivos educacionais.

Zerbato e Mendes (2018) situam o DUA como estratégia de inclusão escolar ao defenderem que a organização do ensino considere a heterogeneidade da turma. A proposta não elimina recursos específicos de acessibilidade nem apoios individualizados, mas procura diminuir barreiras que seriam produzidas por um planejamento exclusivamente uniforme. Assim, o caráter universal da abordagem não significa oferecer exatamente as mesmas condições a todos.

Na prática, uma explicação exclusivamente oral, uma única modalidade de registro ou uma avaliação centrada em resposta escrita podem limitar o acesso e a expressão de conhecimentos. Planejar a partir do DUA demanda identificar previamente essas exigências, diferenciar objetivos de meios e combinar materiais, linguagens, tempos e formas de participação. Regly (2026) contribui para essa leitura ao discutir o DUA como estrutura do planejamento inclusivo.

O planejamento pedagógico, como dimensão intencional e reflexiva do trabalho docente, organiza decisões sobre o que ensinar, por que ensinar, como mediar a

aprendizagem e de que modo acompanhar o percurso dos estudantes. A reflexão sobre a formação de pedagogas e a Educação Especial desenvolvida por Vasconcelos (2025) sustenta a importância de processos formativos dialógicos para a elaboração de práticas inclusivas. Nesse sentido, o planejamento não se reduz ao preenchimento de documentos e requer revisão contínua à luz das respostas da turma.

A análise das práticas docentes, na perspectiva do DUA, não se reduz à identificação de recursos disponíveis. É necessário examinar as condições de participação produzidas pela organização da aula, os conhecimentos que já circulam na turma e os objetivos que orientam cada experiência. Uma mesma estratégia pode ampliar as possibilidades de aprendizagem de alguns estudantes e criar novas dificuldades para outros. Por isso, o professor precisa articular observação, escuta, tomada de decisão e revisão das propostas, compreendendo a acessibilidade como processo e não como propriedade fixa de um material.

A flexibilização curricular não equivale à redução generalizada de conteúdos ou de expectativas. Consiste na construção de diferentes percursos para trabalhar conhecimentos relevantes, mantendo critérios pedagógicos explícitos e oferecendo condições adequadas para alcançá-los. Costa-Renders (2025) discute o DUA como suporte à prática de ensino inclusiva, enfatizando a ampliação das oportunidades de aprendizagem, inclusive para estudantes que não integram o público da Educação Especial.

Cabe distinguir ainda flexibilização de improvisação pedagógica. A escolha de diferentes suportes precisa decorrer da análise do objeto de conhecimento e das barreiras presentes na situação de ensino. Quando a diversificação se limita à disponibilização de materiais sem critérios, pode produzir dispersão e desigualdade no acesso às atividades. Em contrapartida, quando os percursos são planejados com objetivos compartilhados, o currículo pode preservar seu valor formativo e acolher modos distintos de participação. Essa distinção é relevante para evitar interpretações do DUA como simples substituição de tarefas ou como autorização para reduzir os conteúdos dirigidos a determinados estudantes.

Na avaliação, a diversificação dos meios de resposta precisa respeitar a natureza do objetivo. Se o propósito é compreender relações entre conceitos, o estudante pode recorrer a explicação oral, representação visual ou produção escrita, quando essas modalidades forem pertinentes; se o objeto é a própria escrita, entretanto, a avaliação não

pode suprimir indiscriminadamente tal habilidade. O princípio orientador é distinguir o conhecimento em análise das barreiras impostas pelo instrumento.

A incorporação do DUA depende também da formação docente. Prais e Vitaliano (2021), em pesquisa colaborativa com professoras dos anos iniciais, discutem processos formativos vinculados à reorganização do ensino; Zerbato e Mendes (2021) igualmente destacam a articulação entre formação e práticas inclusivas. Em ambas as contribuições, a formação ganha sentido quando vinculada ao exame das experiências escolares, à elaboração de propostas e à avaliação de suas possibilidades.

A perspectiva formativa exige, além de conhecimentos sobre os princípios do DUA, oportunidades institucionais de estudo de casos, reconstrução de sequências didáticas e análise de evidências de aprendizagem. A colaboração permite que dificuldades inicialmente percebidas como individuais sejam discutidas em sua dimensão pedagógica e organizacional. O atendimento educacional especializado pode contribuir com conhecimentos sobre acessibilidade e recursos específicos, sem assumir isoladamente a responsabilidade pelo currículo ou substituir o trabalho do professor da classe comum. Essa articulação favorece o planejamento compartilhado, embora dependa de tempos e condições de trabalho nem sempre assegurados pelas redes de ensino.

Esse processo não pode ser atribuído exclusivamente à disposição individual do professor. Planejamento coletivo, articulação entre docentes e profissionais do atendimento educacional especializado, disponibilidade de recursos acessíveis, condições de trabalho e compromisso da gestão compõem a sustentação institucional das práticas inclusivas. Caetano Marques (2025) abordam possibilidades de formação para o ensino de Matemática inclusivo, aproximando o DUA de escolhas didáticas concretas e de processos colaborativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura interpretativa das produções selecionadas permitiu organizar quatro eixos que explicam a contribuição do DUA ao planejamento didático. Os eixos constituem sínteses da literatura examinada, não resultados de observação de aulas ou de intervenção empírica. Em conjunto, indicam que a acessibilidade pedagógica depende de decisões intencionais, de acompanhamento das aprendizagens e de condições institucionais de implementação.

Antecipação de barreiras no planejamento didático. A primeira contribuição consiste em modificar o momento em que a diversidade é considerada: em vez de elaborar uma atividade única e adaptar posteriormente para quem encontra obstáculos, o professor examina, antes da aula, quais exigências de leitura, comunicação, mobilidade, atenção ou registro podem restringir a participação. A orientação do CAST (2024) dialoga com Zerbato e Mendes (2018), pois ambos deslocam a discussão do déficit individual para a organização das oportunidades educativas.

Essa antecipação, entretanto, não permite prever todas as situações. O planejamento precisa manter abertura para acolher demandas emergentes, avaliar os efeitos das estratégias e incluir recursos individualizados quando necessários. A contribuição do DUA está menos na multiplicação de atividades e mais na revisão das barreiras que tornam uma proposta inacessível. Regly (2026) reforça essa compreensão ao relacionar o DUA à estruturação das experiências de aprendizagem para todos.

Do ponto de vista analítico, essa contribuição exige cuidado com interpretações deterministas. Identificar possíveis barreiras não autoriza antecipar, de modo rígido, o desempenho de um estudante nem enquadrá-lo em um perfil estável de aprendizagem. A variabilidade manifesta-se também nas relações, nos conhecimentos mobilizados, na natureza das atividades e nos apoios disponíveis. Por essa razão, a organização didática deve admitir escolhas, observação das respostas e intervenções que se alterem conforme o percurso da turma. O DUA oferece referências para essa tomada de decisão, mas não elimina a necessidade de mediação pedagógica situada.

Articulação entre engajamento, representação e ação e expressão. O segundo eixo mostra que os três princípios não correspondem a etapas isoladas. Uma proposta pode apresentar informações em formatos variados, mas continuar excludente quando não assegura tempo, formas de colaboração ou alternativas pertinentes de participação. Do mesmo modo, oferecer liberdade de escolha sem objetivos definidos pode dispersar o trabalho didático. A efetividade pedagógica depende da coerência entre as estratégias e aquilo que se pretende aprender (CAST, 2024).

O engajamento envolve a construção de pertencimento e de possibilidades de escolha, e não apenas recursos considerados motivadores. A representação requer atenção à clareza linguística, aos suportes visuais, táteis ou digitais e aos conhecimentos prévios. A ação e expressão, por sua vez, demanda alternativas para organizar e comunicar o

pensamento. Em uma mesma sequência didática, esses aspectos precisam ser articulados, revisados e contextualizados.

A articulação dos princípios permite formular perguntas orientadoras para o planejamento: quais estudantes podem encontrar obstáculos na compreensão das instruções? De que modos o conteúdo poderá ser apresentado sem perder precisão conceitual? Quais oportunidades de colaboração e escolha estão previstas? Como cada estudante poderá evidenciar o conhecimento construído? Esses questionamentos podem integrar momentos de planejamento individual e coletivo. Sua relevância está em deslocar a preocupação do simples número de estratégias utilizadas para a análise de sua pertinência em relação ao conteúdo, à turma e às condições reais de ensino.

Como exemplo ilustrativo, no estudo de formas geométricas nos anos iniciais, o objetivo pode ser identificar e comparar atributos de figuras planas. A apresentação pode combinar objetos manipuláveis, imagens com contraste e descrição oral; o engajamento pode incluir investigação em pequenos grupos e escolhas de materiais; e a expressão pode ocorrer mediante classificação de peças, explicações orais, desenhos ou registros escritos. O professor avalia a identificação dos atributos e oferece recursos específicos quando necessários. O exemplo não decorre de aplicação em campo e serve apenas para explicitar a lógica de planejamento.

Nesse exemplo, a acessibilidade não se confunde com a oferta indiferenciada de todos os recursos a todos os estudantes. Uma descrição oral precisa ser clara, materiais táteis devem representar atributos relevantes e as possibilidades de registro devem responder ao propósito da aula. Estudantes podem utilizar mais de um percurso ao longo da sequência e compartilhar suas representações com os colegas. O acompanhamento docente observa como identificam semelhanças e diferenças entre figuras, quais mediações favoreceram a argumentação e em que situações ainda surgem barreiras. Desse modo, a diversidade das respostas constitui informação para o replanejamento.

Flexibilização curricular e avaliação inclusiva. O terceiro eixo relaciona o DUA à preservação do direito de acesso aos conhecimentos curriculares. Flexibilizar não significa oferecer um currículo empobrecido, mas diferenciar meios, apoios e condições de realização das tarefas. Costa-Renders (2025) reforça essa perspectiva ao discutir o DUA como apoio à educação inclusiva; Marques et al. (2024) associam sua utilização à construção de um currículo mais responsivo à diversidade.

A avaliação, nesse enquadramento, integra o planejamento desde sua elaboração. Antes de decidir o instrumento, é preciso identificar quais evidências demonstram o alcance do objetivo e quais exigências acessórias podem comprometer a resposta. A oferta de registros orais, visuais, escritos ou de comunicação alternativa deve ser fundamentada na finalidade avaliativa. Não se trata de atribuir resultados idênticos a percursos distintos, mas de assegurar condições equitativas e critérios transparentes de análise das aprendizagens.

Outra implicação decorre da necessidade de diferenciar acessibilidade e facilitação indiscriminada. Recursos de apoio podem remover exigências que não integram o objeto avaliado, como a dependência de uma modalidade exclusiva de apresentação das instruções. Contudo, é indispensável registrar os critérios usados e assegurar que a atividade permaneça vinculada às aprendizagens propostas. A avaliação formativa pode incluir observações, devolutivas e revisões, reconhecendo avanços sem desconsiderar desafios. Esse acompanhamento permite ao professor verificar não apenas o que os estudantes conseguiram realizar, mas em quais condições a aprendizagem se tornou possível.

A análise crítica das estratégias avaliativas também precisa considerar como as decisões são comunicadas aos estudantes. A explicitação dos objetivos, o retorno sobre avanços e desafios e a participação da turma na compreensão dos critérios podem favorecer a autorregulação e o reconhecimento de diferentes percursos. Dessa maneira, a avaliação não se limita ao momento de aferição de resultados, mas fornece indícios para a reorganização das próximas atividades, permitindo identificar se uma dificuldade decorreu da compreensão do conteúdo, das condições de acesso ou da exigência de determinada forma de resposta.

Formação docente e condições institucionais. O quarto eixo evidencia que a existência de diretrizes não garante, por si, mudanças na sala de aula. Prais e Vitaliano (2021) e Zerbato e Mendes (2021) aproximam a formação do exame das práticas e da construção de alternativas. A contribuição de Vasconcelos (2025) acrescenta relevância ao diálogo e à reflexão sobre as experiências formativas, enquanto Caetano Marques (2025) particularizam o debate no ensino de Matemática.

Como discutem Caetano Marques e Castro (2025), a formação de professores se relaciona à construção de práticas inclusivas. A implementação demanda tempos institucionais para planejamento, colaboração entre professores e equipes especializadas,

acesso a recursos e acompanhamento das experiências. Sem essas condições, o DUA corre o risco de ser reduzido a recomendações individuais ou ao uso episódico de materiais diversificados. A leitura conjunta das produções permite defender uma concepção de planejamento inclusivo que articule responsabilidade docente e compromisso coletivo da escola.

O trabalho colaborativo possui, nesse sentido, uma dimensão pedagógica e uma dimensão política. Pedagogicamente, amplia o repertório de análise sobre as barreiras e favorece a construção conjunta de intervenções. Politicamente, explicita que o direito à aprendizagem depende de condições coletivas: organização do tempo escolar, gestão do currículo, acesso a tecnologias assistivas, formação continuada e participação das famílias e dos estudantes. A ausência dessas condições pode produzir uma responsabilização excessiva do docente por obstáculos que são também institucionais. O DUA não substitui políticas de inclusão, mas pode contribuir para orientar sua concretização no cotidiano da escola.

A colaboração entre docentes da classe comum, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe pedagógica pode ser organizada em ciclos de trabalho: identificação de objetivos, reconhecimento das barreiras, escolha de estratégias, execução acompanhada e revisão dos encaminhamentos. O valor desse ciclo está na possibilidade de transformar observações isoladas em decisões compartilhadas. Para isso, os registros precisam ser suficientemente objetivos para orientar o replanejamento, sem converter a participação dos estudantes em classificações rígidas. Essa organização é compatível com a compreensão do planejamento como processo aberto e situado, que considera a variabilidade sem ignorar os conhecimentos curriculares.

Os quatro eixos indicam, finalmente, que o DUA oferece critérios para examinar a qualidade das oportunidades de aprendizagem, mas não um mecanismo automático de superação das desigualdades. Seus efeitos dependem das escolhas curriculares, das mediações realizadas e da continuidade dos processos de avaliação e formação. Essa síntese delimita a contribuição do estudo como interpretação teórico-bibliográfica e aponta a necessidade de investigações empíricas sobre sua implementação em contextos concretos.

Há, por fim, uma tensão relevante entre a amplitude das recomendações do DUA e as possibilidades concretas das escolas. A literatura apresenta princípios orientadores consistentes, mas sua aplicação requer decisões que não são equivalentes em todos os

componentes curriculares, faixas etárias e contextos socioculturais. A análise de experiências situadas é necessária para compreender quais estratégias se mostram pertinentes, como os apoios são negociados e que barreiras permanecem. Reconhecer essa tensão evita converter o DUA em uma solução universal e preserva o caráter crítico do planejamento na perspectiva da educação inclusiva.

As implicações para a gestão educacional incluem a necessidade de garantir espaços de formação continuada que não se restrinjam à apresentação de conceitos. Encontros de estudo podem tomar como ponto de partida situações reais de ensino, promover análise coletiva de barreiras e produzir instrumentos simples de acompanhamento das estratégias adotadas. Essa perspectiva fortalece a dimensão institucional da inclusão ao aproximar desenvolvimento profissional, decisões curriculares e avaliação das condições oferecidas aos estudantes. Trata-se de uma possibilidade interpretativa derivada da literatura analisada, que requer exame em pesquisas de campo para verificar sua concretização e seus limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica permitiu compreender que o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma referência relevante para a reorganização do planejamento didático na Educação Básica. Sua principal contribuição está em orientar a identificação antecipada de barreiras e a definição de percursos pedagógicos acessíveis, reconhecendo a variabilidade dos estudantes sem dissociar participação e apropriação do conhecimento.

A articulação entre engajamento, representação e ação e expressão exige intencionalidade, definição dos objetivos e acompanhamento das aprendizagens. Por isso, diversificar recursos não é suficiente: importa verificar se as estratégias oferecem oportunidades efetivas de envolvimento, compreensão e demonstração de conhecimentos. A flexibilização curricular, nessa perspectiva, não autoriza o rebaixamento indiscriminado das expectativas educacionais.

Os estudos também indicam que a formação docente e as condições institucionais são dimensões constitutivas da efetivação do DUA. O planejamento inclusivo requer trabalho colaborativo, recursos acessíveis, reflexão sobre as práticas e apoio da gestão escolar, não podendo ser reduzido a iniciativas individuais ou a adaptações pontuais.

O reconhecimento de que estudantes aprendem e se expressam de modos diversos exige, portanto, uma concepção de ensino que articule direitos, mediações e responsabilidade coletiva. A adoção do DUA deve ser acompanhada por reflexão pedagógica continuada, sob pena de reduzir-se à diversificação pontual de atividades, sem alterar barreiras presentes na organização escolar.

Como limite, esta investigação fundamenta-se em síntese interpretativa de obras selecionadas, sem protocolo sistemático de busca ou dados de intervenção pedagógica. Desse modo, não é possível atribuir ao DUA efeitos mensurados na aprendizagem ou generalizar resultados para contextos escolares específicos. Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que acompanhem planejamentos colaborativos, processos formativos e práticas avaliativas na Educação Básica, de modo a examinar possibilidades, desafios e condições de implementação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

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.

CAETANO MARQUES, Irinaldo. Por um ensino de Matemática inclusivo: contribuições do desenho universal para a aprendizagem na formação de professores. **Revista Coopex**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 8330–8352, 2025. DOI: https://doi.org/10.61223/coopex.v16i02.7618.

CAETANO MARQUES, Irinaldo; CASTRO, Paula Almeida de. Formação de professores e educação inclusiva: um relato de experiência. **Revista Coopex**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 7966–7988, 2025. DOI: https://doi.org/10.61223/coopex.v16i02.6856.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 4 nov. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva:

uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, I. C. et al. **Desenho universal para a aprendizagem (DUA)**: contribuições para um currículo inclusivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108191. Acesso em: 4 nov. 2026.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiada pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 226–239, 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.57043.

REGLY, Vanessa Moreira Silva. Desenho universal para a aprendizagem como ferramenta estruturante da educação inclusiva: uma ferramenta de aprendizagem para todos. **Cadernos Cajuína**, *[S. l.]*, v. 11, n. 7, p. e3220, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i7.3220. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/3220. Acesso em: 4 nov. 2026.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Estratégias dialógicas na formação de pedagogas para a educação especial na perspectiva inclusiva: um inédito viável. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, e91343, 2025. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2025.91343.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04.

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