



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN  
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2022, Vol. 9, No. 0, 272-283. Número Monográfico - Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8913>



UDC / UMinho

# **Desenho Universal para a Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais no Ensino de Educação Moral e Religiosa Católica**

## **Universal Design for Learning in the Teaching of Catholic Moral and Religious Education**

**Ricardo Cunha**  <https://orcid.org/0000-0001-8858-5143>

Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais,  
Universidade Católica Portuguesa: <https://cefh.braga.ucp.pt/>  
Braga, Portugal

### Resumo

Na sua prática letiva, o docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) é confrontado com a necessidade de articular o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a conceção curricular em espiral, de Jerome Bruner. O objetivo principal deste estudo é aprofundar as práticas pedagógicas dos professores de EMRC na aplicação do DUA. A amostra é constituída por professores desta área curricular em Portugal, num total 181 participantes. Os resultados revelam que os docentes de EMRC estão envolvidos na construção de uma escola inclusiva. Apesar de algumas similaridades entre a conceção curricular de Jerome Bruner e as fases de envolvimento e representação do DUA, os professores de EMRC inquiridos apresentam bastantes dificuldades em incluir todas as fases do DUA na sua prática pedagógica, em especial, a expressão, o que sugere a necessidade de formação contínua nesta área, como forma de promover práticas pedagógicas inclusivas.

*Palavras-chave:* Educação Moral e Religiosa Católica; metodologia; inclusão; desenho universal para a aprendizagem

### Abstract

In their teaching practice, the Catholic Moral and Religious Education (EMRC) teacher is faced with the requirement to articulate the Universal Design for Learning (UDL) and the spiral design of the subject curriculum, by Jerome Bruner. The main objective of this study is to deepen the pedagogical practices of EMRC teachers in the application of the UDL. The sample is composed by teachers of this curricular area in Portugal, totaling 181 participants. The results reveal that EMRC teachers are involved in building an inclusive school. Despite some similarities between a curricular conception of Jerome Bruner and the phases of involvement and representation of the UDL, the EMRC teachers surveyed have difficulties in including all of the UDL phases in their pedagogical practice, in particular, the expression, which suggests the need of continuous training in this area, as a way of promoting inclusive pedagogical practices.

*Keywords:* Catholic Moral and Religious Education; methodology; inclusion; universal design for learning

No contexto educativo, qualquer dificuldade precisa de ser incluída, pelo que o conceito de inclusão implica eliminar barreiras que possam impedir a aprendizagem, promover a participação, o sucesso de todos os alunos e uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, sem qualquer tipo de exclusão. Este novo paradigma educativo exige mudanças estruturantes na prática letiva, pelo que a abordagem multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem, enquanto metodologias de ensino que potenciam um ensino mais individualizado, assumem gradualmente um papel decisivo para o sucesso de todos os alunos (Presidência do Conselho de Ministros, 2018).

A abordagem multinível é a “opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Governo de Portugal, 2018, p. 2930). Esta consubstancia-se através da aplicação de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), através de medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

As medidas universais visam a participação e melhoria das aprendizagens e dirigem-se a todos os alunos. Têm subjacente a conceção de individualidade de cada aluno. Na aplicação destas medidas o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) torna-se particularmente útil, uma vez que proporciona uma abordagem curricular assente num planeamento intencional que considere a diversidade dos alunos presentes em sala de aula e que, simultaneamente, proporcione a todos os alunos a faculdade de aceder aos conhecimentos, capacidades e atitudes previstos no seu processo educativo. (Giroto et al., 2012; Pereira et al., 2018) Assim, a planificação por parte do professor adquire uma complexificação superior, na medida em que este deve planificar sob o prisma da inclusão (Liubarets & Vasylieva, 2021). O docente não pode, por isso, na planificação das suas atividades letivas, descurar os princípios e uma educação inclusiva, em especial, a equidade, flexibilidade, personalização e educabilidade universal, de forma que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos os discentes (Presidência do Conselho de Ministros, 2018; Rodrigues, 2014).

Na sua prática letiva, o docente de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) é confrontado com a necessidade de articular a necessidade de recorrer ao DUA e a conceção curricular específica da disciplina, de acordo com a teoria do currículo em espiral de Jerome Bruner.

“Esta forma de conceber o currículo terá de ter em consideração, com vista às aprendizagens, a estrutura do conhecimento de um determinado campo do saber o que também pode facilitar o ensinar tudo a todos. Qualquer conhecimento pode ser resumido/simplificado e ensinado e qualquer estudante pode aprendê-lo, na linha

dos estádios piagetianos de representação da realidade e tendo em conta a espiralidade curricular e a prontidão” (Guimarães, 2020, p. 92).

Segundo Bruner é possível ensinar-se qualquer assunto, de qualquer ciência, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que todos os tópicos serão retomados e aprofundados mais tarde. De realçar que segundo esta teoria, o tema em estudo deve ser adequado ao desenvolvimento intelectual do aluno, pelo que é necessário ajustar a apresentação desse conteúdo às categorias próprias da criança ou adolescente, que se vão alterando de acordo com as suas interações com o ambiente (Bruner, 1960).

Das ideias de Bruner (1960) decorrem três implicações educativas:

1. aprendizagem por descoberta, em que o professor deve motivar os alunos para que sejam estes mesmos a descobrir as relações entre conceitos e construam o conhecimento;
2. a informação deve ser apresentada de forma adequada à estrutura cognitiva do educando;
3. o currículo deve organizar-se de forma espiral, pelo que deve-se trabalhar os mesmos conteúdos, ideias ou conceitos, com maior profundidade ao longo do tempo. Os alunos modificarão as representações mentais na medida em que a sua capacidade de cognição evolua.

Bruner explorou ainda as predisposições para a aprendizagem. Segundo o autor, para além dos fatores motivacionais, culturais e pessoais, há que considerar as predisposições cognitivas para explorar alternativas por parte do aluno. A exploração de alternativas considera três fatores fundamentais: *ativação*, *manutenção* e *orientação*. Assim, a exploração de alternativas requer algo que a desencadeie, algo que a mantenha em andamento e algo que a impeça de ser fortuita. Na *ativação* adquire importância um certo grau de incerteza, em detrimento de uma tarefa estereotipada e rotineira. A *manutenção* da exploração ativada anteriormente requer que os benefícios da exploração excedam os riscos. Por último, uma adequada *orientação* da exploração requer uma meta para a tarefa e simultaneamente o conhecimento da relevância das alternativas testadas para o alcance dessa meta. Há ainda a realçar a importância da sequência pela qual o aluno contacta com as afirmações e reafirmações para a resolução de um problema. A sequência pela qual cada aluno encontra os conhecimentos de um determinado campo do saber afeta a dificuldade que terá em atingir as aprendizagens esperadas. Não existe uma sequência única para todos e a sequência ótima para um dado caso

dependerá de vários fatores, como sejam as aprendizagens anteriores, o estágio de desenvolvimento, a natureza das aprendizagens e as diferenças individuais (Bruner, 1999).

A conceção curricular e teoria educativa de Jerome Bruner, subjacente às Aprendizagens Essenciais de EMRC, encontra similaridades com o DUA, enquanto abordagem educativa que promove o acesso, a participação e o progresso no currículo para todos os alunos (Katz, 2013). Como afirma Bruner,

“para um currículo ser eficaz na sala de aula tem de contar diversas maneiras de ativar as crianças, diversas maneiras de apresentar sequências, diversas oportunidades para que as crianças ‘saltem’ certas partes, enquanto outras as percorrem na íntegra, diversas maneiras de dizer as coisas. Um currículo, em suma, tem de conter muitos itinerários que conduzam à mesma meta global” (Bruner, 1999, p. 95).

O DUA foi importado da arquitetura, na conceção de que não existe um “utilizador normal”, apresentando como objetivo central a acessibilidade para todos (Bergman e Johnson, 1995; Dinnebeil et al., 2013). Analogamente, os docentes têm de projetar ambientes e currículos inclusivos de uma aprendizagem para todos (Moreno Díaz et al., 2021; Dinnebeil et al., 2013).

“Todas as crianças, independentemente das suas capacidades, necessidades ou património cultural, devem ter acesso a um rico ambiente de aprendizagem desenhado para ajudá-las a adquirir as habilidades de que precisam para ter sucesso na escola e na vida” (Dinnebeil et al., 2013, p. 3).

O DUA projeta-se através de uma conceção curricular e propostas metodológicas e estratégicas que permitam diversas formas de *envolvimento*, *representação* e *expressão* (Katz, 2013), uma vez que as crianças não têm apenas uma forma de aprender, já que umas aprendem melhor a ver, outras a ouvir, outras a fazer e outras pela combinação das três anteriores. Esta conceção de que a aprendizagem é multissensorial é transferida para um desenho curricular e definição de caminhos diferenciados de aprendizagem (Dinnebeil et al., 2013).

De acordo com o DUA e de modo simplificado, a combinação de conjuntos de redes neuronais de aprendizagem permite uma aprendizagem mais efetiva, pelo que a conceção e planificação curricular deverá ir ao encontro destes três grupos de redes:

- Redes afetivas, através da avaliação de padrões e atribuição de significado emocional, que nos permitem o envolvimento nas tarefas. É o “*porquê*” da aprendizagem. Fornece vários meios de envolvimento, através da captação do interesse, manutenção do

- esforço, a persistência e a autorregulação;
- Redes de reconhecimento, através da atribuição de significado aos padrões que vemos, o que nos permite identificar e compreender informações, ideias e conceitos. É o “*o quê*” da aprendizagem. Fornece vários meios de representação, através da percepção, linguagem, símbolos e compreensão;
  - Redes estratégicas, através de funções executivas e especialização para gerar e supervisionar padrões mentais e motores, que nos permitem planificar, executar e monitorizar ações e competências. É como “*como*” da aprendizagem. Fornece vários meios de ação e expressão, através da ação física, expressão, comunicação e funções executivas (CAST, 2018; Hall et al., 2012; Katz, 2013).

## Objetivos

Considerando a conceção curricular de Jerome Bruner e a sua teoria da educação, subjacente às Aprendizagens Essenciais de EMRC, bem como a sua relação com os princípios do DUA, torna-se pertinente aprofundar as práticas pedagógicas dos docentes desta área curricular, nomeadamente no que à aplicação do DUA diz respeito. Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

- Compreender a aplicação das medidas universais de suporte à aprendizagem e educação inclusiva;
- Constatar o conhecimento dos professores sobre o DUA;
- Conhecer as práticas pedagógicas dos docentes na operacionalização do DUA;
- Conhecer a formação dos professores de EMRC na área da Educação inclusiva.

## Método

### Participantes

Os participantes deste estudo são professores de EMRC em Portugal, com um total de 181 respostas. Os docentes foram informados das finalidades da investigação e realizou-se um pedido de autorização de recolha e utilização dos dados no âmbito desta investigação. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo recusar-se a colaborar, ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que tal implique qualquer tipo de consequência.

### Procedimentos e Instrumentos de recolha de dados

Para a consecução dos objetivos deste estudo, recorreu-se a uma investigação

quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário, com itens de resposta fechada. Em cada um dos itens recorreu-se à escala de *Likert* ou de resposta Sim/Não. Os questionários foram aplicados *online* com recurso ao *G suite*, mais especificamente o *google forms*. O respetivo questionário foi enviado aos professores de EMRC através da rede social Facebook, através de um grupo de professores desta área curricular composto por 950 membros.

### **Tratamento e análise de dados**

Para a análise dos resultados foram consideradas as seguintes variáveis, cuja análise dividimos em três categorias: *aplicação de medidas universais, práticas pedagógicas e formação*. Na categoria *aplicação de medidas universais*, definimos as seguintes variáveis: Aplicação de medidas universais; Razões de não aplicação de medidas universais; Aplicação do DUA no âmbito das medidas universais; Conhecimento dos três princípios do DUA. Por sua vez, na categoria *Práticas Pedagógicas* definimos as seguintes variáveis: Envolvimento dos alunos para aprendizagens significativas; Recurso a estratégias para manter a atenção; Apresentação da mesma informação em diferentes formatos; Uniformização dos métodos e técnicas de avaliação; Possibilidade de diversificação da forma de expressão das aprendizagens. Por último, na categoria *formação* definimos as seguintes variáveis: formação especializada na educação especial; realização de formação contínua na educação inclusiva a partir de 2018; e consciência de deter a formação necessária para a educação inclusiva.

Os resultados foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 26, com recurso à estatística descritiva simples e inferencial, com cruzamento de dados. No âmbito da estatística inferencial foram realizados os testes do qui-quadrado, Teste de Fisher e correlações, com um nível de significância de 95%.

## **Resultados**

Na categoria *Aplicação de medidas universais*, os resultados revelam que 76% dos professores de EMRC inquiridos aplicaram medidas universais no corrente ano letivo. Dos 24% dos professores que não aplicaram medidas universais, 54% afirmam que não as aplicaram porque os alunos não evidenciaram dificuldades que justificaram a aplicação de medidas universais e 46% afirmam que apesar das dificuldades evidenciadas pelos alunos, a aplicação dos critérios de avaliação permitiu o sucesso dos alunos.

No que concerne à aplicação do DUA no âmbito das medidas universais, 85% dos professores afirmam que, se necessário, o aplicam. Além disso, 78% dos professores inquiridos

afirmam conhecer os três princípios orientadores da ação pedagógica do Desenho Universal para a Aprendizagem, a saber: envolvimento, representação e expressão. De realçar, que independentemente dos professores afirmarem que conhecem os princípios do DUA, mais de 95% dos professores recorrem a estratégias de ensino que procuram manter a atenção dos alunos ou que deem significado às aprendizagens realizadas, para além de apresentarem a mesma informação em diferentes formatos. Salienta-se que o mesmo não se verifica na diversificação das formas de expressão das aprendizagens.

Os resultados revelam ainda que não há independência das variáveis aplicação do DUA no âmbito das medidas universais e conhecimento dos três princípios do DUA ( $p \leq 0,000$ ), sendo que a esmagadora maioria dos professores que conhecem os três princípios orientadores do DUA, se necessário, aplica-o no âmbito das medidas universais (94%).

No que diz respeito à categoria *práticas pedagógicas*, como já referido na análise da categoria anterior, mais de 95% dos professores de EMRC inquiridos afirmam que recorrem a estratégias de ensino que procuram manter a atenção dos alunos ou que deem significado às aprendizagens realizadas. Além disso, apresentam a mesma informação em diferentes formatos (áudio, vídeo, imagem, texto). No entanto, no que se refere à expressão das aprendizagens realizadas pelo aluno, 44% afirmam contruir um instrumento de avaliação e que o aplica a todos os alunos, apesar de 88% afirmar que permite aos alunos que expressem as suas aprendizagens de diferentes formas.

Por último, na categoria *formação*, 15% dos professores de EMRC inquiridos afirmam que têm formação especializada na Educação Especial. Há ainda a realçar que 50% dos professores deste grupo de recrutamento afirmam que desde 2018 nunca realizaram formação contínua na Educação Inclusiva e a mesma percentagem discorda ou não concorda nem discorda que considera ter a formação necessária para acompanhar sem qualquer dificuldade os alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem. Os resultados revelam ainda que não há independência entre as variáveis consciência de deter a formação necessária para a educação inclusiva e conhecimento dos três princípios do DUA ( $p \leq 0,048$ ), sendo que 70% dos professores que não conhecem os três princípios orientadores do DUA afirmam discordar ou não discordar nem concordar que têm a formação necessária para acompanhar sem qualquer dificuldade os alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, a percentagem desce para 50% quando nos cingimos aos professores que afirmam conhecer os três princípios orientadores do DUA.

## Discussão

Os docentes de EMRC manifestam estar envolvidos na construção de “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos” (Governo de Portugal, 2018), já que a grande maioria (76%) afirmam aplicar medidas universais, quando necessário. A generalidade dos professores de EMRC inquiridos afirmam também conhecer os três princípios do DUA (78%), no entanto, quando questionados sobre a prática pedagógica desses mesmos três princípios, a quase totalidade dos professores afirmam ter práticas pedagógicas condizentes apenas com a fase de envolvimento e representação do DUA. No que concerne à expressão, dividem-se no que respeita à diversificação dos instrumentos de avaliação, o que revela não cumprirem o ponto de verificação de aplicação do DUA 6.4. “Aumentar a capacidade de monitorização do progresso” (CAST, 2021, s/p). Confrontando estes resultados com conceção curricular e teoria educativa de Jerome Bruner, subjacente às Aprendizagens Essenciais de EMRC, verificamos que é bem patente que os professores se preocupam em encontrar diferentes formas de *ativação e representação*, plasmadas no referencial teórico de Jerome Bruner (1999) e com similaridades em relação às fases de envolvimento e representação do DUA. O mesmo não acontece com a fase de expressão do DUA cuja similaridade às conceções teóricas de Jerome Bruner não são tão evidentes, o que sugere que as atuais práticas pedagógicas dos docentes de EMRC têm uma maior influência da formação inicial, que propriamente do seu desenvolvimento profissional. Apesar de se verificar que a formação inicial dos docentes apresenta uma base sólida para as necessidades do processo de inclusão educativa, os resultados sugerem ser necessário um acompanhamento especializado, por docentes da Educação Especial ou outros profissionais, numa cultura de trabalho colaborativo, para que reflitam sobre as suas práticas pedagógicas (Zerbato & Mendes, 2021; Castillo & Acuña, 2019). Verifica-se assim a

“necessidade de investimentos em programas de formação inicial e continua, que se voltem para a reflexão do quotidiano escolar, possibilidade de troca de experiências e construção coletiva de novos saberes pedagógicos” (Zerbato & Mendes, 2021, p. 5).

Estas considerações confrontadas com o facto de 50% dos professores de EMRC não terem realizado formação contínua na educação inclusiva desde 2018 e o facto da mesma percentagem não concordar de forma explícita que tem a formação necessária para acompanhar sem qualquer dificuldade os alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem,

sugerem a necessidade de delinear e promover formação contínua específica para este grupo de recrutamento no âmbito da educação inclusiva. Os estudos desenvolvidos nesta área apontam a planificação como ponto de partida para a formação dos docentes no âmbito da inclusão (Orsati, 2013). Para além de um acesso à literatura de referência por parte dos docentes é necessário desenvolver práticas pedagógicas que potenciem a inclusão e “equacionar de outro modo o processo de organização e gestão do currículo. Tal necessidade está associada ao aparecimento do conceito *Universal Design for Learning* (UDL)” (Nunes & Madureira, 2015, p.132).

O facto de não haver independência das variáveis aplicação do DUA no âmbito das medidas universais e o conhecimento dos três princípios do DUA ( $p \leq 0,000$ ), bem como das variáveis consciência de deter a formação necessária para a educação inclusiva e conhecimento dos três princípios do DUA ( $p \leq 0,048$ ), reforça a necessidade de investimento na formação contínua destes profissionais da educação (Prais & Rosa, 2018), como forma de promover práticas pedagógicas inclusivas e promotoras de um ensino para todos na sala de aula (Zerbató & Mendes, 2018).

## Conclusão

As práticas pedagógicas na Educação Inclusiva são um fator importante para o sucesso de todos os alunos. A capacidade dos docentes envolverem os alunos na aprendizagem, apresentarem as aprendizagens em diferentes formatos e, por último, promoverem diferentes formas de expressão das aprendizagens estão a contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas junto dos alunos. O DUA torna-se, por isso, um importante aliado para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

No caso específico da EMRC, a conceção e o desenvolvimento curricular desta área disciplinar tem subjacente as conceções teóricas de Jerome Bruner, em que o currículo deve ser trabalhado em espiral, de forma progressiva, ao longo do tempo. Apesar de algumas similaridades entre a conceção curricular de Jerome Bruner e as fases de envolvimento e representação do DUA, concluímos que os professores de EMRC inquiridos apresentam bastantes dificuldades em incluir todas as fases do DUA na sua prática pedagógica, em especial, a expressão, o que sugere a necessidade de formação contínua nesta área, como forma de promover práticas pedagógicas acessíveis e promotoras de um ensino para todos na sala de aula.

## Referências

- Bergman, E., & Johnson, E. (1995). Toward Accessible Human-Computer Interatction. In J. Nielsen (Ed.), *Advances in Human-Computer interaction*. Ablex Publishing Corporation.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Relógio d'Água.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2. The Universal Design for Learning Guidelines*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>
- CAST. (2021). *Universal Design for Learning Guidelines. About Universal Design for Learning*. CAST. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Castillo, M., & Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28449>
- Dinnebeil, L., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 3–13.
- Giroto, C., Poker, R., & Omote, S. (2012). Educação Especial, formação de professores e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação: A construção de práticas pedagógicas inclusivas. In C. Giroto, R. Poker, & S. Omote (Eds.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Cultura Acadêmica Editora.
- Governo de Portugal. (2018). Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. *Diário Da República*, 1.<sup>a</sup> série(129), 2928–2943.
- Guimarães, F. (2020). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - 2014. Confessionalidade disciplinar versus laicidade curricular*. Universidade Católica Portuguesa.
- Hall, E., Meyer, A., & Rose, H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. The Guilford Press.
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 153–194.
- Liubarets, V., & Vasylieva, H. (2021). Educational workers methodological competence formation in the conditions of inclusive learning. *Paradigm of knowledge*, 1(45). [https://doi.org/10.26886/2520-7474.1\(45\)2021.11](https://doi.org/10.26886/2520-7474.1(45)2021.11)
- Moreno Díaz, C., Soto González, I., & Oyarzún Maldonado, C. (2021). Procesos argumentativos que conforman las reflexiones del profesorado chileno sobre sus experiencias de colaboración en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Educación*, 45(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43500>

- Orsati, T. (2013). Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. *Temas sobre Desenvolvimento*, 19(107), 213-22.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, J., Saragoça, J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Prais, J., & Rosa, V. (2018). Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(4), 414–423. <https://revista.pgskroton.com/index.php/ensino/article/view/4086>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei 54/2018. *Diário Da República*, 129, 2918–2928.
- Rodrigues, D. (2014, Março). *O que é a Inclusão?* Jornal Público. <https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/opiniao/o-que-e-a-inclusao-1628577>
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educ. Pesqui.*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>
- Zerbato, A., & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147–155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>

Data de receção: 15 de julho de 2021.

Data de revisão: 16 de fevereiro de 2022.

Data de aceitação: 23 de fevereiro de 2022.

Data de publicação: 29 de abril de 2022.