FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DOCENTES COM O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): possibilidades de práticas inclusivas

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT EXPERIENCES WITH UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): Possibilities for Inclusive Pedagogical Practices

Irinaldo Caetano Marques [1]

Paula Almeida de Castro [2]

Resumo: A formação continuada de docentes constitui um espaço de reflexão sobre as barreiras escolares e as possibilidades de planejamento inclusivo. Este artigo objetiva analisar as contribuições de uma experiência formativa fundamentada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para a reflexão docente e a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um recorte de pesquisa qualitativa, de natureza interventiva, realizada com dez docentes de uma escola pública municipal de Patos, Paraíba. O percurso compreendeu entrevistas semiestruturadas e um minicurso, ao final do qual foram sistematizadas dez experiências pedagógicas, examinadas por análise temática de conteúdo. A discussão organizou-se em três categorias: condições de participação e barreiras escolares; diversificação de linguagens e meios de expressão; e participação coletiva, agência e pertencimento. Os resultados evidenciam a elaboração de alternativas relacionadas ao acolhimento, à acessibilidade comunicacional, à colaboração e à ampliação das possibilidades de expressão dos estudantes. Conclui-se que o DUA pode favorecer a reflexão coletiva e a tomada de decisões pedagógicas contextualizadas, embora os registros não permitam comprovar efeitos duradouros na aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de acompanhamento das práticas e de condições institucionais para sua continuidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem; Formação continuada de professores; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract: Continuing teacher education provides opportunities to reflect on barriers within schools and possibilities for inclusive instructional planning. This article aims to analyze the contributions of a professional development experience grounded in Universal Design for Learning (UDL) to teacher reflection and the development of inclusive pedagogical practices in the early years of elementary education. The study draws on a qualitative intervention research project involving ten teachers from a municipal public school in Patos, Paraíba, Brazil. The research process included semi-structured

[1] Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI. Docente UNIFIP. E-mail para contato: irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br;

[2] Doutora em Educação. Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. E-mail para contato: paulacastro@servidor.uepb.edu.br

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

interviews and a professional development course, at the end of which ten pedagogical experiences were documented and examined through thematic content analysis. The discussion was organized into three categories: conditions for participation and school barriers; diversification of languages and means of expression; and collective participation, learner agency, and belonging. The findings reveal the development of pedagogical alternatives related to supportive learning environments, communicative accessibility, collaboration, and expanded opportunities for student expression. The study concludes that UDL can foster collective reflection and context-sensitive pedagogical decision-making, although the available records do not establish lasting effects on student learning. The findings also highlight the need for ongoing monitoring of pedagogical practices and institutional conditions that support their continuity.

Keywords: Universal Design for Learning; Continuing teacher education; Inclusive education; Pedagogical practices; Early Years of Elementary Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no direito à educação, na equidade e no reconhecimento das diferenças e da diversidade humana como valores constitutivos da experiência escolar. Seus fundamentos encontram respaldo na Constituição Federal de 1988, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem em sistemas educacionais inclusivos. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) reafirma a centralidade da acessibilidade e do enfrentamento das barreiras e das práticas discriminatórias.

A materialização desses direitos exige políticas públicas articuladas, investimento na formação docente e melhoria das condições de trabalho, incluindo tempo para planejamento, recursos pedagógicos e espaços de colaboração. Como discutem Costa-Renders e Oliveira (2025), a construção de práticas inclusivas depende de condições institucionais que sustentem a reflexão e a reorganização do trabalho pedagógico.

Nesse horizonte, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma possibilidade de inventar outros modos de fazer educação, deslocando o planejamento de propostas homogeneizadoras para experiências que reconheçam a variabilidade dos estudantes. Sua contribuição está em antecipar e problematizar

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA
ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

barreiras presentes no currículo, nas metodologias, nos materiais e na avaliação, propondo maior flexibilidade por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão.

As diretrizes do DUA 3.0 (CAST, 2024) ampliam essa perspectiva ao incorporar questões relacionadas às identidades, ao pertencimento e às desigualdades que atravessam os contextos educacionais (Vieira; Costa-Renders, 2025). Nessa direção, Sebastian-Heredero, Góes e Góes (2025) destacam o planejamento como processo intencional de definição de objetivos, identificação de barreiras e construção de alternativas pedagógicas acessíveis. Trata-se, portanto, de compreender a inclusão como movimento permanente de reflexão, criação e transformação das condições de ensinar e aprender.

O DUA parte do pressuposto de que as barreiras à aprendizagem não estão exclusivamente nas características dos estudantes, mas podem estar relacionadas à própria organização dos currículos, das metodologias, dos materiais e das formas de avaliação. Dessa maneira, sua proposta desloca o foco da necessidade de adaptar posteriormente o ensino para determinados alunos para a construção, desde o planejamento inicial, de experiências educativas mais acessíveis e flexíveis para todos. No contexto da formação continuada, essa perspectiva pode contribuir para que os professores reflitam sobre suas práticas e desenvolvam alternativas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem em contextos escolares cuja diferença é reconhecida e valorizada.

Embora estudos recentes reconheçam as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem para o planejamento de práticas inclusivas (Vieira; Costa-Renders, 2025; Sebastian-Heredero; Góes; Góes, 2025), permanecem desafios relacionados à sua apropriação nos processos de formação continuada e à materialização de suas diretrizes no cotidiano escolar (Zhang et al., 2024). Interessa compreender como experiências formativas construídas a partir das situações vivenciadas pelos docentes podem mobilizar reflexões sobre as barreiras à aprendizagem e favorecer a elaboração de alternativas pedagógicas acessíveis. É

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

nessa relação entre formação, reflexão e possibilidades de reorganização do ensino que se situa a contribuição deste estudo.

A partir das experiências vivenciadas em um percurso de formação continuada, o estudo focaliza as contribuições do DUA para a reflexão e a construção de possibilidades pedagógicas inclusivas. Sua relevância reside na valorização das experiências e dos saberes docentes, articulando os fundamentos do DUA aos desafios concretos da escola e à necessidade de construir práticas que reconheçam as diferenças, problematizem barreiras e ampliem as condições de participação e aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições de uma experiência de formação continuada fundamentada no Desenho Universal para Aprendizagem para a reflexão docente e a construção de possibilidades de planejamento e práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo apresenta, inicialmente, os fundamentos do DUA e suas relações com a formação docente; em seguida, explicita o percurso metodológico, discute as experiências formativas e sintetiza as contribuições e os limites da investigação. Ao privilegiar as experiências pedagógicas sistematizadas ao final do percurso formativo, este artigo aprofunda a compreensão de como os docentes relacionam os fundamentos do DUA às suas decisões pedagógicas, examinando as possibilidades e os limites dessa aproximação nos contextos escolares.

2 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS, POSSIBILIDADES E TENSÕES

A construção de uma educação inclusiva exige problematizar os modos pelos quais a escola organiza o currículo, os tempos, os espaços e as experiências de aprendizagem. Historicamente, muitas práticas pedagógicas foram estruturadas a partir da expectativa de que todos os estudantes aprendessem os mesmos conteúdos, pelos mesmos caminhos e em tempos semelhantes. O DUA emerge como uma

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

perspectiva que questiona essa lógica, ao reconhecer a variabilidade humana como constitutiva dos processos educativos (Zerbato; Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

Suas origens dialogam com o Desenho Universal, desenvolvido inicialmente no campo da Arquitetura, cuja finalidade era conceber ambientes e produtos acessíveis ao maior número possível de pessoas. Ao ser incorporada à educação, essa perspectiva desloca a atenção da acessibilidade aos espaços físicos para as condições de acesso, participação e aprendizagem. Assim, o DUA propõe pensar a acessibilidade desde a concepção das experiências educacionais, considerando objetivos, metodologias, materiais, interações e avaliação (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022).

Esse deslocamento implica reconhecer que muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes estão relacionadas às barreiras presentes na organização do ensino. Um currículo estruturado exclusivamente em torno da exposição oral, da leitura de textos escritos ou de avaliações padronizadas pode restringir as possibilidades de participação de sujeitos que constroem conhecimentos por diferentes caminhos. Nessa direção, Zerbato e Mendes (2018) situam o DUA como uma contribuição ao planejamento de práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade dos estudantes.

A discussão sobre flexibilidade curricular adquire, portanto, centralidade. Como esclarece Madureira (2018), flexibilizar o currículo não significa abandonar os objetivos educacionais, mas reconhecer que diferentes estratégias e recursos podem favorecer sua concretização. Essa compreensão permite distinguir o que se pretende ensinar dos caminhos disponíveis para aprender, deslocando a preocupação com a uniformidade das atividades para a construção de condições pedagógicas acessíveis.

Entretanto, a diversificação de materiais e estratégias, isoladamente, não caracteriza uma prática orientada pelo DUA. É necessário compreender quais barreiras estão sendo enfrentadas, que objetivos de aprendizagem orientam as escolhas e como os recursos oferecidos ampliam efetivamente as possibilidades de participação. Nessa perspectiva, o planejamento deixa de constituir uma sequência

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

fechada de procedimentos para assumir um caráter reflexivo, contextualizado e aberto à variabilidade dos estudantes (Sebastian-Heredero; Góes; Góes, 2025).

A contribuição dessa abordagem para a formação docente está em convidar professoras e professores a problematizarem suas próprias decisões pedagógicas. Em vez de perguntar apenas quais estratégias utilizar diante das dificuldades atribuídas aos estudantes, interessa compreender como a organização do ensino pode favorecer ou restringir sua participação. Esse movimento amplia as possibilidades de reflexão sobre as práticas escolares e constitui um ponto de partida para experiências formativas comprometidas com a educação inclusiva.

2.1 DUA 3.0: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR, APRENDER E PARTICIPAR

O DUA organiza-se em três princípios interdependentes: múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão. Esses princípios oferecem orientações para planejar experiências educacionais que reconheçam diferentes interesses, modos de compreender informações e possibilidades de participação. Sua utilização exige considerar as relações entre objetivos de aprendizagem, características dos contextos escolares e barreiras identificadas, evitando transformar as diretrizes em prescrições metodológicas universais (CAST, 2024).

O princípio do engajamento relaciona-se às condições que favorecem o envolvimento dos estudantes nas experiências educativas. Envolve reconhecer interesses, experiências, valores e possibilidades de escolha, considerando que a participação também é atravessada pelas relações construídas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o planejamento deve contemplar oportunidades de colaboração, desafios acompanhados de apoios e experiências nas quais os estudantes encontrem sentidos para aprender (CAST, 2024).

O princípio da representação reconhece que as informações e os conhecimentos podem ser apresentados e compreendidos de diferentes maneiras. A utilização de linguagens orais, escritas, visuais, sonoras, táteis e de recursos acessíveis amplia as possibilidades de aproximação com os conteúdos. Entretanto,

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

oferecer diferentes formatos exige intencionalidade pedagógica, pois a acessibilidade depende também da clareza conceitual, da adequação dos recursos e das condições de utilização pelos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020; CAST, 2024).

O princípio da ação e expressão considera os diferentes caminhos pelos quais os estudantes podem interagir, construir conhecimentos e demonstrar suas aprendizagens. Essa perspectiva questiona práticas avaliativas restritas a uma única modalidade de resposta e amplia as possibilidades de expressão por meio de produções escritas, orais, visuais, digitais e outras formas de comunicação. A flexibilização, nesse caso, precisa preservar os objetivos de aprendizagem e contemplar os apoios necessários à participação (CAST, 2024).

A atualização das diretrizes para a versão 3.0, publicada pelo CAST em 2024, amplia essa compreensão ao reconhecer de maneira mais explícita as relações entre aprendizagem, identidades, pertencimento e barreiras produzidas por sistemas de exclusão. A nova versão incorpora discussões sobre vieses, interdependência e valorização de diferentes perspectivas culturais, deslocando a atenção das escolhas individuais para as condições sociais e institucionais que atravessam as experiências educacionais (CAST, 2024).

Vieira e Costa-Renders (2025), ao analisarem as transformações das diretrizes, destacam a incorporação de questões relacionadas à interseccionalidade, às identidades dos estudantes e à superação de barreiras institucionais e pedagógicas. Esse movimento permite compreender que a inclusão envolve não apenas diversificar estratégias de ensino, mas também questionar práticas e concepções que naturalizam desigualdades e restringem oportunidades de participação.

Entre os avanços do DUA 3.0, destaca-se a valorização do pertencimento como dimensão constitutiva da aprendizagem. Participar de uma atividade escolar envolve mais do que estar presente ou executar tarefas: implica encontrar condições para expressar ideias, estabelecer relações, realizar escolhas e reconhecer-se como integrante do coletivo. Nessa direção, as diretrizes passam a enfatizar o fortalecimento das comunidades de aprendizagem, a interdependência e a construção compartilhada do conhecimento (CAST, 2024).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

Outro aspecto relevante é a ampliação da discussão sobre a agência dos estudantes, compreendida como possibilidade de participar de maneira intencional, reflexiva e ativa das experiências de aprendizagem. Essa orientação não significa transferir aos estudantes toda a responsabilidade por seus percursos, mas reconhecer a importância dos apoios, das mediações e das condições institucionais que tornam suas escolhas possíveis. Assim, autonomia e interdependência deixam de ser compreendidas como dimensões opostas (CAST, 2024).

Esses avanços também exigem problematizar a própria implementação do DUA. A ampliação conceitual de suas diretrizes não assegura, por si só, transformações nas práticas escolares. Sua materialização depende das condições de planejamento, dos recursos disponíveis, da organização do trabalho docente e da possibilidade de construir respostas pedagógicas contextualizadas. Dessa forma, o DUA 3.0 oferece referências para pensar outros modos de ensinar e aprender, mas sua potência inclusiva precisa ser examinada nas experiências concretas e nas condições em que elas se desenvolvem (Vieira; Costa-Renders, 2025; Sebastian-Heredero; Góes; Góes, 2025).

2.2 DUA E FORMAÇÃO DOCENTE: DO PLANEJAMENTO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A formação continuada constitui um espaço importante para aproximar os fundamentos do DUA das situações concretas vivenciadas pelas professoras e pelos professores. Essa aproximação exige reconhecer que o conhecimento pedagógico também se constitui nas experiências, nas escolhas, nas dúvidas e nas alternativas produzidas no cotidiano escolar. Assim, formar para a educação inclusiva envolve criar condições para que os docentes analisem suas práticas, identifiquem barreiras e construam coletivamente possibilidades de reorganização do ensino.

Nesse movimento, o planejamento pedagógico ocupa posição central. Sebastian-Heredero, Góes e Góes (2025) propõem uma organização orientada pelo DUA que articula identificação de barreiras, definição de objetivos, seleção de recursos flexíveis e estratégias avaliativas. A contribuição dessa perspectiva está em

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

compreender o planejamento como um processo de tomada de decisões fundamentadas, no qual as escolhas metodológicas decorrem das finalidades educativas e das condições reais de participação dos estudantes.

A antecipação de barreiras, entretanto, não significa prever todas as situações que poderão ocorrer na sala de aula. Trata-se de desenvolver uma postura investigativa diante do trabalho pedagógico, reconhecendo que as condições de participação e aprendizagem precisam ser continuamente observadas e reavaliadas. Nessa perspectiva, o planejamento orientado pelo DUA constitui um movimento de criação, acompanhamento e reelaboração, e não a aplicação de uma sequência fixa de técnicas (CAST, 2024; Sebastian-Heredero; Góes; Góes, 2025).

As pesquisas recentes oferecem contribuições importantes para compreender esse processo. Rusconi, Squillaci e Mainardi (2026), em investigação quase experimental sobre formação docente fundamentada no DUA, identificaram avanços em competências relacionadas ao planejamento de aulas inclusivas e à colaboração entre profissionais. Entretanto, os resultados também evidenciaram que determinados ganhos de autoeficácia diminuíram parcialmente no acompanhamento posterior, indicando a importância da continuidade dos processos formativos.

Esses achados permitem problematizar os limites de formações pontuais, especialmente quando não são acompanhadas de oportunidades de experimentação, reflexão e reorganização das práticas. A participação em cursos e oficinas pode ampliar conhecimentos e mobilizar disposições favoráveis à inclusão, mas a consolidação de mudanças pedagógicas depende de condições para sua continuidade. Isso envolve tempo de planejamento, recursos acessíveis, acompanhamento institucional e espaços coletivos de discussão sobre os desafios encontrados.

A revisão sistemática realizada por Zhang et al. (2024), abrangendo 32 estudos sobre implementação do DUA na Educação Básica, também identifica dificuldades relacionadas à correspondência entre as intervenções desenvolvidas e as diretrizes mobilizadas. Os autores apontam problemas de alinhamento conceitual, sobreposição entre orientações e insuficiente explicitação dos fundamentos que sustentam

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

determinadas práticas. Esses resultados reforçam a necessidade de investigar não apenas a utilização declarada do DUA, mas os processos pelos quais seus princípios orientam escolhas pedagógicas concretas.

Nesse sentido, a avaliação de experiências formativas requer distinguir diferentes níveis de contribuição. O reconhecimento da importância do DUA, a ampliação do repertório pedagógico e a disposição para modificar práticas constituem aprendizagens relevantes, mas não equivalem necessariamente à demonstração de mudanças duradouras nas situações de ensino. A compreensão dessas relações exige examinar os sentidos atribuídos pelos docentes à formação, as alternativas elaboradas e as condições disponíveis para sua utilização (Zhang et al., 2024; Rusconi; Squillaci; Mainardi, 2026).

A articulação entre formação e prática também demanda reconhecer as condições institucionais nas quais a docência acontece. A exigência de diversificação de estratégias, recursos e avaliações não pode ser dissociada do número de estudantes por turma, da disponibilidade de materiais, do tempo destinado ao planejamento e das possibilidades de colaboração. A educação inclusiva exige responsabilidades compartilhadas entre professoras, equipes pedagógicas, gestão escolar e sistemas de ensino, evitando que a superação das barreiras seja atribuída exclusivamente à iniciativa individual docente.

Nessa perspectiva, o DUA pode contribuir para a formação continuada quando se constitui como referência para problematizar situações reais, ampliar repertórios e construir decisões pedagógicas contextualizadas. Seu potencial está menos na quantidade de estratégias disponibilizadas e mais na capacidade de orientar escolhas que mantenham os objetivos de aprendizagem articulados às possibilidades de participação dos estudantes. Assim, a formação docente pode assumir um caráter reflexivo e colaborativo, reconhecendo as professoras e os professores como sujeitos que interpretam, produzem e reelaboram conhecimentos sobre suas próprias práticas.

É nesse horizonte que se situa a experiência formativa analisada neste artigo. O percurso desenvolvido com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental oferece a possibilidade de compreender como os princípios do DUA foram

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

apropriados nas reflexões e nas alternativas pedagógicas construídas durante a formação. Interessa examinar os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência, as possibilidades identificadas para reorganizar o ensino e os limites que atravessam sua materialização no cotidiano escolar, reconhecendo a inclusão como processo permanente de construção coletiva.

3 METODOLOGIA

O presente artigo constitui um recorte analítico da pesquisa de mestrado de Marques (2025)[3], desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Neste artigo, delimitamos a análise às experiências formativas relacionadas ao DUA, buscando compreender suas contribuições para a reflexão docente e a construção de possibilidades de planejamento e práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-intervenção, por compreender a produção de conhecimentos como processo constituído nas relações entre pesquisadores, participantes e contextos investigados. Conforme Minayo (2010), a investigação qualitativa privilegia os significados, as experiências e as relações que constituem os fenômenos sociais. Rocha e Aguiar (2003), por sua vez, compreendem a pesquisa-intervenção como possibilidade de articular investigação e problematização das práticas, reconhecendo os participantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A investigação foi desenvolvida em uma escola pública municipal localizada em Patos, no sertão paraibano, com a participação de dez docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo nove mulheres e um homem, incluindo um profissional vinculado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A participação ocorreu por adesão voluntária, considerando o vínculo com a instituição, a atuação profissional

[3] Dissertação intitulada *Formação de professores e inclusão escolar: em foco as Habilidades Sociais Educativas e o Desenho Universal para Aprendizagem* (Marques, 2025).

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

e a concordância com os procedimentos da pesquisa, formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, conforme Parecer Consubstanciado nº 6.560.106 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 75870423.4.0000.5187). Foram assegurados o consentimento livre e esclarecido, a confidencialidade, a preservação da identidade dos participantes e o direito de desistência, em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os registros foram utilizados para fins acadêmicos e científicos, observando os limites éticos da investigação originalmente aprovada.

O percurso investigativo compreendeu duas etapas articuladas. Na primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, acompanhadas de questões de caracterização dos participantes, buscando identificar suas concepções sobre educação inclusiva, os desafios vivenciados no cotidiano escolar e as necessidades de formação continuada. Essa escuta inicial permitiu reconhecer demandas relacionadas às práticas pedagógicas, aos recursos disponíveis e às condições de participação dos estudantes, subsidiando a organização da experiência formativa.

Sim. A dissertação informa que foi utilizada a obra *O Guarda-Chuva Azul*, de Emily Ann Davison, em uma leitura compartilhada para mobilizar reflexões sobre acolhimento, empatia e inclusão. O parágrafo pode ficar assim:

O minicurso foi organizado em dois encontros e distribuído em cinco momentos temáticos e metodológicos. No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos da pesquisa e os resultados preliminares das entrevistas, seguidos de discussões sobre os paradigmas da deficiência, a trajetória histórica da educação inclusiva e os desafios relatados pelos docentes. Para mobilizar as reflexões sobre acolhimento e respeito às diferenças, realizou-se a leitura compartilhada do livro *O Guarda-Chuva Azul*, de Emily Ann Davison. A narrativa foi tomada como ponto de partida para o diálogo sobre as experiências dos professores e sobre o papel da escola na construção de ambientes que acolham a diversidade. Esse momento também favoreceu a problematização das concepções dos participantes sobre deficiência, inclusão e práticas pedagógicas.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

No segundo encontro, aprofundou-se o estudo do DUA em articulação com as Habilidades Sociais Educativas (HSE). Foram discutidas estratégias para diversificar o engajamento, a representação e as formas de ação e expressão, bem como práticas de escuta, empatia, mediação de conflitos e feedback. Ao longo do percurso, as exposições dialogadas e as atividades reflexivas buscaram relacionar os referenciais teóricos às situações vivenciadas pelos professores, de modo que os conteúdos pudessem subsidiar o planejamento de propostas acessíveis e o fortalecimento das interações em sala de aula. Ao final, os participantes avaliaram a formação e refletiram sobre possibilidades de aplicação dos conhecimentos em suas práticas.

Como atividade final do processo formativo, os participantes compartilharam e avaliaram experiências pedagógicas, buscando relacionar os conhecimentos discutidos às situações vivenciadas em suas turmas. Essas experiências foram sistematizadas em um quadro que reúne as atividades relatadas, as estratégias mobilizadas e as contribuições percebidas pelos docentes. Essa produção constitui o principal material empírico deste artigo, sendo examinada em articulação com os registros das entrevistas e as reflexões produzidas durante a formação.

A análise dos dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), referencial também utilizado na investigação original. Para este recorte, propõe-se uma nova análise temática das experiências pedagógicas sistematizadas ao final do minicurso, compreendendo três etapas articuladas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise envolve a organização do corpus e a leitura sistemática dos registros, buscando reconhecer unidades de significado relacionadas às experiências formativas e às decisões pedagógicas.

Na exploração do material, as unidades de significado serão examinadas e agrupadas em categorias temáticas, considerando convergências, singularidades e tensões presentes nos registros. Inicialmente, três eixos orientam a codificação: reconhecimento de barreiras e necessidades de reorganização do ensino; diversificação das estratégias e possibilidades de participação; e reflexividade docente

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

e limites de implementação. Esses eixos constituem referências preliminares, podendo ser reorganizados conforme os sentidos identificados no material empírico.

Na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias serão discutidas em interlocução com os princípios do DUA e com pesquisas recentes sobre formação continuada e planejamento inclusivo. A análise buscará compreender como os docentes relacionaram as reflexões mobilizadas na formação às alternativas pedagógicas relatadas, distinguindo percepções, intenções de mudança e práticas documentadas. As diretrizes do DUA 3.0 (CAST, 2024) integram a atualização teórica deste artigo, respeitando os referenciais e as condições em que a investigação original foi desenvolvida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O percurso formativo envolveu escuta inicial, estudos e atividades reflexivas, diálogo entre docentes e compartilhamento de práticas. A última atividade consistiu na apresentação e avaliação das experiências pedagógicas, sintetizadas no Quadro 1. Trata-se de registros produzidos ou relatados pelos participantes, cujas avaliações expressam contribuições percebidas; portanto, não equivalem a medidas independentes de eficácia ou de aprendizagem discente.

Quadro 1 – Experiências pedagógicas sistematizadas ao final da formação

Nº	Turma	Experiência relatada	Princípio associado na sistematização original	Contribuição registrada
1	1º ano A	Cantinho da calma com materiais sensoriais	Engajamento	Favorece segurança emocional e autonomia; adapta o ambiente para apoiar o bem-estar.
2	1º ano B	Rodas de conversa diárias	Engajamento e expressão	Fortalece o vínculo com o grupo e melhora a convivência.
3	2º ano A	Produção de histórias em múltiplos formatos	Ação e expressão	Valoriza a diversidade de formas de expressão, promovendo inclusão.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

4	2º ano B	Leitura em duplas colaborativas	Representação e engajamento	Reforça a aprendizagem por meio da interação social entre pares.
5	3º ano A	Mapa emocional da sala (figuras e cores)	Representação	Representação visual facilita o diálogo emocional e a inclusão.
6	3º ano B	Jogos cooperativos com regras criadas pelos alunos	Engajamento e expressão	O envolvimento no planejamento fortalece o senso de pertencimento e justiça.
7	4º ano A	Projeto 'Diversidade em Foco' (cultura e identidade)	Engajamento e expressão	Promove reflexões críticas e ações práticas sobre convivência.
8	4º ano B	Cartazes de regras com linguagem acessível	Representação	Adapta a comunicação para todos os alunos, favorecendo a compreensão coletiva.
9	5º ano A	Diários de convivência em formato livre (escrito, áudio, desenho)	Ação e expressão	Garante participação de todos e incentiva a autoexpressão emocional.
10	5º ano B	Mediação de conflitos com alunos-monitores	Engajamento	Fortalece o protagonismo estudantil e a cultura de paz na escola.

Fonte: Adaptado da sistematização de Marques (2025).

Para aprofundar o recorte, as dez experiências foram tomadas como unidades documentais e examinadas segundo os sentidos expressos nas descrições das atividades e nas reflexões que as acompanham. A organização temática considerou aproximações de conteúdo, preservando a distinção entre o que está explicitamente registrado e as inferências orientadas pela literatura. O Quadro 2 apresenta as categorias analíticas, suas unidades documentais de referência e os limites interpretativos correspondentes. Uma experiência pode dialogar com mais de um princípio do DUA, ainda que tenha sido alocada na categoria de maior afinidade temática.

Quadro 2 – Categorias temáticas e correspondência com as experiências analisadas

Categorias	**Experiências do Quadro 1**	**Núcleo de sentido nos registros**	**Alcance e limite da interpretação**
a) Condições de participação e barreiras escolares	1 – Cantinho da Calma; 2 – rodas de conversa; 5 – mapa emocional; 8 – cartazes acessíveis	Acolhimento, comunicação, organização do ambiente e compreensão coletiva	Os registros indicam estratégias; nem sempre explicitam a barreira previamente

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

			identificada ou seus efeitos.
b) Diversificação de linguagens e meios de expressão	3 – histórias multimodais; 4 – leitura em duplas; 9 – diários de convivência	Múltiplos formatos, interação entre pares e alternativas de manifestação	Não há detalhamento suficiente dos objetivos curriculares, dos apoios ou da avaliação da aprendizagem.
c) Participação coletiva, agência e pertencimento	6 – jogos cooperativos; 7 – Diversidade em Foco; 10 – mediação com alunos-monitores	Decisões compartilhadas, identidades e protagonismo nas relações escolares	Não se documenta em que medida todos os estudantes participaram nem eventuais exclusões.

Fonte: Elaboração analítica a partir das dez experiências sistematizadas por Marques (2025).

a) Condições de participação e barreiras escolares

A primeira categoria reúne iniciativas que incidem sobre a organização das condições de acolhimento, interação e comunicação: Cantinho da Calma (experiência 1), rodas de conversa (2), mapa emocional (5) e cartazes com linguagem acessível (8). A aproximação temática decorre de expressões presentes no corpus, como "segurança emocional e autonomia", "vínculo com o grupo", "diálogo emocional" e "compreensão coletiva". Essas unidades apontam preocupações com a participação cotidiana, sem pressupor que todas tenham sido previamente concebidas como respostas explícitas a barreiras diagnosticadas.

O Cantinho da Calma, associado a materiais sensoriais, e as rodas de conversa deslocam a atenção para o modo como a sala de aula acolhe diferentes formas de participação. O mapa emocional utiliza figuras e cores para favorecer a comunicação; os cartazes acessíveis reorganizam a apresentação de informações compartilhadas. Em conjunto, essas experiências permitem discutir que a acessibilidade envolve também condições ambientais, comunicacionais e relacionais, e não apenas a disponibilização de materiais diferenciados.

Essa leitura dialoga com Sebastian-Heredero, Góes e Góes (2025), para quem o planejamento orientado pelo DUA demanda reconhecer barreiras, definir objetivos e selecionar recursos coerentes. A relevância das propostas, portanto, não está apenas

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

na criação dos dispositivos, mas na relação entre seu uso, o problema pedagógico que procuram enfrentar e o acesso dos estudantes às atividades coletivas.

As diretrizes do DUA 3.0 (CAST, 2024), mobilizadas aqui como atualização interpretativa, possibilitam aprofundar a discussão sobre pertencimento e condições de aprendizagem. Vieira e Costa-Renders (2025) destacam a ampliação das preocupações com identidades e barreiras institucionais. Esse diálogo, contudo, não autoriza afirmar que a formação original utilizou a versão 3.0 nem que os registros comprovem a eliminação de barreiras: faltam descrições sistemáticas das situações anteriores e dos efeitos observados após as atividades.

b) Diversificação de linguagens e meios de expressão

A segunda categoria agrupa a produção de histórias em múltiplos formatos (experiência 3), a leitura em duplas colaborativas (4) e os diários de convivência em formato livre (9). Os registros mencionam "diversidade de formas de expressão", "interação social entre pares" e "participação" por meios escritos, sonoros e visuais. O agrupamento permite observar alternativas à padronização das respostas e das interações, respeitando a especificidade de cada proposta.

Nas histórias e nos diários, a diversidade de formatos amplia as possibilidades de produção e comunicação; na leitura colaborativa, a mediação entre estudantes é a dimensão mais evidente. Essas escolhas podem dialogar com múltiplos meios de representação e de ação e expressão (CAST, 2024), mas a correspondência não é automática: a leitura em duplas, por exemplo, mobiliza também engajamento e cooperação, evidenciando a interdependência entre princípios.

O aspecto decisivo para uma análise pedagógica é a relação entre a alternativa disponibilizada e o objetivo de aprendizagem. Sebastian-Heredero, Góes e Góes (2025) enfatizam que a escolha de recursos precisa decorrer das finalidades educativas e das barreiras identificadas. O quadro, entretanto, não detalha os objetivos curriculares nem os critérios pelos quais os docentes avaliaram a aprendizagem, o que impede inferir melhora de desempenho a partir da pluralidade de linguagens.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

Essa tensão aproxima os achados da revisão sistemática de Zhang et al. (2024), que problematiza o alinhamento entre intervenções, diretrizes e fundamentos de implementação do DUA. No presente recorte, os registros documentam tentativas de ampliar o repertório pedagógico; para examinar sua efetividade seria necessário recuperar planos de aula, produções estudantis e registros de acompanhamento, distinguindo a intenção inclusiva dos resultados efetivamente produzidos.

c) Participação coletiva, agência e pertencimento

A terceira categoria contempla os jogos cooperativos cujas regras foram elaboradas pelos estudantes (experiência 6), o projeto Diversidade em Foco (7) e a mediação de conflitos com alunos-monitores (10). As reflexões do quadro associam essas atividades ao "senso de pertencimento e justiça", à discussão da convivência e ao "protagonismo estudantil". Diferentemente da categoria anterior, aqui sobressaem oportunidades de participar de decisões e da organização das relações coletivas.

A criação compartilhada de regras nos jogos sinaliza abertura à negociação; o projeto sobre cultura e identidade desloca o conteúdo da atividade para o reconhecimento das diferenças; a mediação com alunos-monitores atribui responsabilidades aos estudantes na convivência escolar. Essas práticas podem favorecer experiências participativas, desde que as decisões não fiquem restritas aos estudantes com maior facilidade de expressão e que os apoios necessários estejam disponíveis.

O DUA 3.0 (CAST, 2024) oferece um referencial contemporâneo para interpretar agência, interdependência e pertencimento, dimensões também discutidas por Vieira e Costa-Renders (2025). Sua aplicação neste artigo é analítica e retrospectiva: permite formular perguntas sobre quem participa, quem decide e quais vozes permanecem menos reconhecidas, sem atribuir aos docentes terminologias ou procedimentos posteriores à formação original.

Os registros sintetizados não informam de que modo todos os estudantes participaram das decisões, tampouco permitem verificar se houve mudanças duradouras nas relações de convivência. Essa lacuna documental merece ser

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

discutida como limite do corpus e, simultaneamente, como indicação de que futuras formações podem incorporar instrumentos de acompanhamento do pertencimento e da participação, além de relatos de estratégias empregadas.

A leitura articulada das três categorias evidencia que as experiências formativas mobilizaram propostas relacionadas à reorganização do ambiente, à diversificação das linguagens e à participação coletiva. O dado que atravessa os agrupamentos não é a aplicação homogênea de uma metodologia, mas a elaboração de alternativas diante de questões reconhecidas no cotidiano escolar. A aproximação com o DUA revela-se, assim, situada e heterogênea, exigindo interpretação das decisões que sustentam cada experiência.

A discussão responde à lacuna apresentada na introdução ao examinar como os conhecimentos formativos são relacionados a possibilidades de planejamento e participação. Ao mesmo tempo, o corpus é formado por descrições breves e avaliações atribuídas pelos participantes; ele não demonstra implementação integral das diretrizes nem mudanças consolidadas na aprendizagem. Essa distinção dialoga com Zhang et al. (2024) e com Rusconi, Squillaci e Mainardi (2026), ao situar a formação como possibilidade de mobilização docente cuja continuidade depende de acompanhamento e de condições institucionais.

Por fim, a análise não reduz os princípios do DUA a uma lista de técnicas, mas os utiliza para interrogar a intencionalidade das experiências, seus apoios e seus limites. Para fortalecer a validade interpretativa, recomenda-se confrontar os agrupamentos com os registros integrais de elaboração e avaliação do Quadro 1, quando acessíveis, explicitando as unidades de registro e eventuais casos divergentes. A análise aqui apresentada sustenta inferências sobre possibilidades percebidas e descritas, preservando como questão em aberto seus efeitos efetivos na participação e na aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências formativas indica que o minicurso favoreceu reflexões sobre a variabilidade dos estudantes, as barreiras presentes no cotidiano

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

escolar e as possibilidades de reorganização do ensino. Os participantes reconheceram a importância de ampliar repertórios pedagógicos e compartilhar dificuldades e alternativas construídas em seus contextos de atuação.

O recorte analítico da pesquisa de Marques (2025) evidencia três dimensões interligadas: as necessidades formativas identificadas, a aproximação entre os princípios do DUA e experiências pedagógicas concretas e a importância das condições institucionais para sua continuidade. Desse modo, a contribuição do estudo consiste em compreender processos de apropriação e reflexão docente, mais do que demonstrar a eficácia de um conjunto de técnicas.

A leitura das experiências a partir do engajamento, da representação e da ação e expressão permite identificar possibilidades de flexibilização pedagógica. Entretanto, diversificar materiais ou propor atividades colaborativas não assegura, por si só, acessibilidade e aprendizagem: é necessário relacionar cada escolha aos objetivos de ensino, às barreiras enfrentadas e às condições efetivas de participação.

O estudo também evidencia limites inerentes ao recorte: o predomínio das percepções e experiências relatadas, sem acompanhamento longitudinal sistemático das práticas nem avaliação independente dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Por isso, suas conclusões não afirmam mudanças permanentes, mas reconhecem aprendizagens percebidas e alternativas construídas no percurso formativo.

Conclui-se que a formação continuada orientada pelo DUA pode constituir um espaço relevante de reflexão coletiva e planejamento inclusivo quando parte das condições concretas da escola e reconhece os docentes como produtores de conhecimento. A continuidade de processos de escuta, colaboração, experimentação e avaliação, acompanhada de condições adequadas de trabalho, permanece fundamental para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** Institui a Lei Brasileira de Inclusão 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: 10 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0** Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/ Acesso em: 10 out. 2026.

MADUREIRA, Isabel Pizarro. **Desenho Universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual.** In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). Perspectivas internacionais da educação especial e educação inclusiva. 2018. p. 35-52. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330449164_Desenho_Universal_para_a_aprendizagem_e_pedagogia_inclusiva_-_sua_pertinencia_na_escola_atual. Acesso em: 10 out. 2026.

MARQUES, Irinaldo Caetano. **Formação de professores e inclusão escolar: em foco as habilidades sociais educativas e o desenho universal para aprendizagem** 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2025. Disponível em: https://repositorio.uepb.edu.br/handle/123456789/72097 Acesso em: 10 out. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. Disponível em: https://lojahucitec.com.br/produto/maria-cecilia-de-souza-minayo-o-desafio-do-conhecimento-pesquisa-qualitativa-em-saude/. Acesso em: 10 out. 2026.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; OLIVEIRA, Andrea Moraes de. Práticas de ensino acessíveis a partir do desenho universal para aprendizagem. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 25, n. 50, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.31496/rpd.v25i50.1736. Acesso em: 10 out. 2026.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010. Acesso em: 10 out. 2026.

RUSCONI, Laura; SQUILLACI, Myriam; MAINARDI, Michele. Effects of a neuroscience-informed universal design for learning training on the development of inclusive teaching competencies: a quasi-experimental study. **Frontiers in Education**, v. 11, art. 1782074, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1782074. Acesso em: 10 out. 2026.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155. Acesso em: 10 out. 2026.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Planejamento docente no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos e estratégias. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, art. e84, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X93528. Acesso em: 10 out. 2026.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva** São Carlos: Ed. Castro, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93528. Acesso em: 10 out. 2026.

VIEIRA, Fabiana Silva Soares; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Avanços teóricos no Desenho Universal para Aprendizagem: rumo às práticas pedagógicas

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24294122**

inclusivas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 82, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2025.91144. Acesso em: 10 out. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04. Acesso em: 10 out. 2026.

ZHANG, Ling; CARTER JR., Richard Allen; GREENE, Jeffrey A.; BERNACKI, Matthew L. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: a systematic literature review. **Educational Psychology Review**, v. 36, art. 35, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7. Acesso em: 10 out. 2026.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026