Anais do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica
(https://periodicos.unisanta.br/COB)

ISSN 2317-1316

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PIBID: REVISÃO DE ESTUDOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND SPECIAL EDUCATION IN THE PIBID CONTEXT: REVIEW OF STUDIES AND TEACHER EDUCATION POSSIBILITIES

Magna Lúcia de Lima, Samantha Nunes Vieira, Camila Neto Fernandes Andrade, Carolina Rodrigues Lincoln de Carvalho, Raphaela dos Santos Gonçalves, Marina Savordelli Versolato.

Universidade Santa Cecília, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Educação Especial
E-mail para contato: ml253980@alunos.unisanta.br

RESUMO – O artigo analisa aproximações entre o Desenho Universal para a Aprendizagem, a educação especial inclusiva e a formação inicial promovida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Desenvolveu-se revisão bibliográfica qualitativa, organizada por dois conjuntos de produções: estudos sobre inclusão e DUA e pesquisas sobre formação docente e PIBID. Os resultados indicam que a inserção orientada dos licenciandos nas escolas pode favorecer a aprendizagem do planejamento acessível, da diversificação das formas de apresentação, participação e expressão e da identificação antecipada de barreiras pedagógicas. Conclui-se que o DUA pode qualificar as experiências formativas do PIBID quando estudado em articulação com situações concretas de ensino, acompanhamento docente e reflexão coletiva sobre as práticas.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Educação especial; Formação de professores; PIBID; Educação inclusiva.

ABSTRACT – This article analyzes connections between Universal Design for Learning, inclusive special education, and initial teacher education promoted by the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program. A qualitative literature review was conducted, organized into two groups of studies: research on inclusion and UDL and studies on teacher education and PIBID. The results indicate that supervised participation of preservice teachers in schools can foster accessible planning, diversification of representation, participation and expression, and early identification of pedagogical barriers. UDL can improve PIBID teacher education

ISSN 2317-1316

experiences when connected to concrete teaching situations, professional supervision and collective reflection on pedagogical practices.

Keywords: Universal Design for Learning; Special education; Teacher education; PIBID; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva consolidou-se no Brasil como uma orientação política destinada a assegurar acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial nas classes comuns. O Desenho Universal para a Aprendizagem, denominado DUA, oferece uma estrutura teórico-prática para a construção de currículos mais flexíveis. Sua formulação desloca a análise das limitações individuais para a relação entre as características dos estudantes e as barreiras presentes nos objetivos, materiais, metodologias e avaliações. Nessa perspectiva, o planejamento deve oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, considerando que a variabilidade constitui uma característica de qualquer grupo de estudantes e se manifesta de maneiras distintas conforme o conteúdo, a atividade e o contexto educacional (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Sebastián-Heredero, 2020).

Na produção brasileira, o DUA tem sido relacionado à elaboração antecipada de práticas acessíveis e à redução de adaptações individualizadas realizadas somente após a identificação de dificuldades. A abordagem não elimina a necessidade de atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva ou apoios específicos, pois esses recursos podem continuar indispensáveis para determinados estudantes. Sua contribuição reside em ampliar, desde a concepção da proposta didática, as possibilidades de acesso, participação e expressão, tornando o currículo comum mais responsivo às diferenças presentes na turma (Nunes e Madureira, 2015; Zerbato e Mendes, 2018).

A formação de professores constitui uma dimensão decisiva para que esses princípios alcancem as práticas escolares. A apresentação teórica das diretrizes do DUA, quando dissociada de situações concretas de ensino, pode resultar em interpretações simplificadas, como a identificação do DUA com o uso de tecnologias, a produção de atividades lúdicas ou a oferta indiscriminada de recursos. A formação precisa possibilitar que futuros professores

ISSN 2317-1316

analisem objetivos de aprendizagem, reconheçam barreiras, selecionem recursos coerentes com o conteúdo e avaliem como suas decisões interferem na participação dos estudantes (Gatti, 2013; Zerbato e Mendes, 2018).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, apresenta condições favoráveis a esse processo por aproximar licenciandos, professores da educação básica e docentes das instituições de ensino superior. A inserção acompanhada nas escolas permite observar turmas reais, participar do planejamento, produzir recursos, desenvolver intervenções e analisar coletivamente os resultados alcançados. Essas experiências podem contribuir para a construção de conhecimentos profissionais e para a superação da fragmentação entre estudos universitários e práticas escolares, embora seus efeitos dependam da qualidade das relações formativas estabelecidas em cada subprojeto (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018).

Diante desse contexto, questiona-se como os princípios do DUA podem contribuir para a formação e para as práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID. O objetivo é analisar aproximações entre o DUA, a educação especial inclusiva e a formação de professores promovida pelo programa, considerando seis categorias: múltiplas formas de apresentação dos conteúdos; diferentes formas de participação; diversificação das atividades; expressão da aprendizagem; planejamento antecipado da acessibilidade; e redução de barreiras pedagógicas (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Consulim, 2026).

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza narrativa, adequada à articulação de campos teóricos que possuem produções relativamente consolidadas quando examinados separadamente, mas reduzido número de estudos em sua interseção. A revisão narrativa possibilitou reunir formulações conceituais, pesquisas empíricas, documentos normativos e estudos sobre políticas de formação docente, mantendo explícitos os critérios de seleção e os procedimentos de análise empregados (Gil, 2008; Rother, 2007).

Foram priorizadas publicações brasileiras ou frequentemente mobilizadas por pesquisadores brasileiros, além de documentos oficiais relacionados à educação especial e ao

ISSN 2317-1316

PIBID. Consultaram-se SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, ERIC e portais institucionais. Utilizaram-se combinações dos descritores "Desenho Universal para a Aprendizagem", "educação inclusiva", "educação especial", "formação inicial de professores", "PIBID", "práticas pedagógicas inclusivas", "Universal Design for Learning" e "teacher education".

Foram incluídos artigos, livros, capítulos, dissertações, teses e documentos oficiais que apresentassem fundamentos conceituais, resultados empíricos ou análises pertinentes ao problema. Excluíram-se textos sem autoria identificada, publicações duplicadas, resumos sem acesso ao trabalho completo e estudos nos quais o DUA ou o PIBID fossem apenas mencionados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. O DUA como referencial para a formação docente inclusiva

A literatura analisada evidencia que o DUA não corresponde a uma metodologia única nem a uma sequência didática padronizada. Trata-se de uma estrutura de planejamento que orienta a análise articulada de objetivos, métodos, materiais e avaliações. Seu ponto de partida é a variabilidade dos estudantes, compreendida como condição ordinária dos processos educacionais, e não como exceção a ser atendida depois da elaboração de um currículo supostamente adequado à maioria (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Sebastián-Heredero, 2020).

Essa concepção modifica a localização das dificuldades escolares. Em modelos centrados no déficit, o insucesso tende a ser atribuído às condições pessoais do estudante, demandando adaptações especiais que o aproximem de um padrão previamente estabelecido. No DUA, as dificuldades são examinadas na interação entre estudantes e currículo, o que leva o professor a questionar se as linguagens, os recursos e as formas de resposta adotadas são indispensáveis ao objetivo ou se introduzem obstáculos que poderiam ser removidos sem empobrecimento conceitual (Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato e Mendes, 2018).

ISSN 2317-1316

Zerbato e Mendes assinalam que práticas baseadas somente em adaptações posteriores podem gerar duplicação do trabalho docente e conservar uma proposta inflexível para a maior parte da turma. Ao planejar opções desde o início, o professor amplia as oportunidades educacionais sem necessariamente organizar percursos inteiramente individualizados. A universalidade não significa que uma mesma estratégia atenderá igualmente a todos, mas que o planejamento oferecerá possibilidades suficientemente flexíveis para comportar diferentes formas de acesso, participação e demonstração da aprendizagem (Zerbato e Mendes, 2018).

3.2. O PIBID como espaço de aprendizagem situada da docência

O PIBID distingue-se de experiências formativas circunscritas à observação pontual porque possibilita uma inserção mais prolongada dos licenciandos no cotidiano escolar. O contato com turmas, professores e práticas institucionais permite que os participantes conheçam problemas que não podem ser inteiramente antecipados pelas disciplinas universitárias. A escola deixa de ser compreendida como local destinado somente à aplicação de teorias e passa a integrar o processo de produção dos conhecimentos profissionais da docência (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018).

A aprendizagem situada favorecida pelo programa envolve planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades em colaboração com professores supervisores e coordenadores de área. Essa organização pode produzir um movimento formativo em que as decisões pedagógicas são justificadas, experimentadas e revistas. Para a formação inclusiva, essa dinâmica é especialmente relevante porque as barreiras não se apresentam de maneira abstrata: tornam-se perceptíveis nas relações entre uma proposta, as características da turma, os recursos disponíveis e as condições institucionais da escola (Gatti, 2013; Paniago, Sarmento e Rocha, 2018).

A potencialidade formativa do PIBID não decorre automaticamente da presença dos licenciandos na escola. Experiências marcadas pela execução de atividades isoladas, sem estudo

ISSN 2317-1316

teórico, acompanhamento e reflexão, podem reproduzir práticas existentes sem submetê-las à análise. A aproximação com o DUA exige que os participantes disponham de conceitos e instrumentos para observar quem acessa os materiais, quem participa das tarefas, quais formas de comunicação são privilegiadas e como a avaliação permite ou restringe a expressão dos conhecimentos (Zerbato e Mendes, 2018; Consulim, 2026).

Na investigação de Consulim, uma oficina pedagógica organizada em encontros formativos articulou discussão conceitual, análise crítica de uma atividade avaliativa e elaboração de planejamentos para turmas conhecidas pelos participantes. A atividade inicialmente apresentada não foi tratada como modelo de DUA, mas como objeto de problematização, permitindo aos licenciandos identificar limitações e propor alterações. Esse procedimento mostra que a formação pode começar pela análise de materiais ordinários, aproximando o referencial teórico das escolhas efetivamente realizadas no ensino (Consulim, 2026).

A elaboração de planos vinculados às turmas em que os licenciandos atuavam conferiu concretude à formação. Os participantes precisaram relacionar objetivos, conteúdos, estratégias e formas de acompanhamento às condições percebidas nas escolas. A articulação entre DUA e PIBID mostra-se mais consistente quando os princípios são empregados para analisar contextos reais, e não como uma lista de exigências genéricas a ser acrescentada ao plano de aula após sua elaboração (Consulim, 2026).

3.3. Múltiplas formas de apresentação dos conteúdos

A apresentação dos conteúdos corresponde ao princípio dos múltiplos meios de representação. A aprendizagem pode ser restringida quando informações indispensáveis são oferecidas somente em uma modalidade que determinados estudantes não conseguem perceber, decodificar ou relacionar aos conhecimentos anteriores. A diversificação pode envolver linguagem oral e escrita, imagens, esquemas, objetos, audiodescrição, recursos táteis, modelos, demonstrações, exemplos contextualizados e explicitação de vocabulários, desde que essas

ISSN 2317-1316

escolhas mantenham relação com os objetivos educacionais (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Nunes e Madureira, 2015).

No PIBID, os licenciandos podem aprender a avaliar se os materiais produzidos oferecem informações equivalentes e se os elementos visuais, sonoros ou táteis possuem função pedagógica definida. A produção de modelos, jogos ou apresentações digitais deve ser acompanhada pela análise de legibilidade, contraste, organização visual, linguagem, possibilidade de manipulação e clareza das instruções. Esse processo forma professores capazes de selecionar recursos segundo sua relação com o conteúdo e com as barreiras observadas, evitando associar inclusão ao simples aumento da quantidade de materiais (Nunes e Madureira, 2015; Góes e Costa, 2023).

A pluralidade das formas de apresentação também auxilia estudantes que não pertencem formalmente ao público da educação especial. Explicitação de termos, organização das ideias principais, ativação de conhecimentos prévios e uso articulado de exemplos favorecem aprendizes com diferentes repertórios linguísticos e escolares. O DUA aproxima-se, nesse aspecto, de uma concepção de equidade na qual a acessibilidade do currículo comum beneficia o conjunto da turma sem negar a necessidade de apoios específicos para determinados estudantes (Zerbato e Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

A formação desenvolvida no PIBID pode incluir protocolos de análise dos materiais antes de sua utilização. Questões como “qual informação é indispensável?”, “de quantas maneiras ela pode ser percebida?”, “há elementos decorativos que confundem a leitura?” e “o estudante dispõe de apoio para compreender símbolos e vocabulários?” transformam a produção de recursos em atividade intelectual de planejamento. O licenciando aprende, assim, que a acessibilidade deve ser examinada em relação ao conteúdo, à turma e às condições concretas de utilização (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Consulim, 2026).

3.4. Diferentes formas de participação

A participação relaciona-se ao princípio do engajamento, que considera as dimensões afetivas e motivacionais da aprendizagem. Os estudantes variam quanto aos interesses, às

ISSN 2317-1316

experiências, ao grau de segurança para se expor, às formas de interação e aos apoios necessários para persistir em uma atividade. A oferta de escolhas, a explicitação da relevância da tarefa, o estabelecimento de metas compreensíveis e a organização de interações colaborativas podem ampliar o envolvimento, desde que as opções não afastem os estudantes dos objetivos previstos (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Sebastián-Heredero, 2020).

Uma concepção inclusiva de participação não se limita à presença na atividade ou à execução de tarefas periféricas. Em trabalhos coletivos, por exemplo, estudantes com deficiência podem ser formalmente incluídos e, ao mesmo tempo, permanecer afastados das operações cognitivas mais relevantes. A análise precisa considerar se cada estudante tem acesso às informações, dispõe de meios para contribuir e participa das decisões, interpretações e produções que constituem o núcleo da experiência pedagógica (Zerbato e Mendes, 2018).

As escolhas oferecidas aos estudantes precisam ser pedagogicamente equivalentes. Permitir que cada grupo escolha um tema, um recurso ou uma forma de organização pode aumentar a autonomia, mas a escolha perde sua finalidade quando uma opção exige menor elaboração cognitiva ou impede o acesso a conhecimentos essenciais. O planejamento orientado pelo DUA procura combinar autonomia e intencionalidade pedagógica, oferecendo alternativas compatíveis com objetivos claros e critérios de acompanhamento compartilhados (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

A participação também depende da constituição de ambientes em que o erro possa ser examinado sem exposição constrangedora e as diferenças não sejam interpretadas como incapacidade. Atitudes, expectativas e relações interpessoais podem funcionar como barreiras tão relevantes quanto materiais inacessíveis. A formação no PIBID deve, por isso, incluir a análise das formas de comunicação adotadas pelos professores e licenciandos, da distribuição de oportunidades e das expectativas dirigidas aos diferentes estudantes (Mendes, 2006; Zerbato e Mendes, 2018).

3.5. Expressão da aprendizagem

ISSN 2317-1316

O princípio dos múltiplos meios de ação e expressão orienta a diversificação das formas pelas quais os estudantes interagem com as tarefas e demonstram seus conhecimentos. A avaliação baseada exclusivamente na escrita pode introduzir barreiras quando o objetivo consiste em compreender um fenômeno, estabelecer relações ou formular explicações, e não avaliar especificamente a produção textual (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Nunes e Madureira, 2015).

A diversificação da expressão não implica ausência de rigor avaliativo. O professor precisa definir previamente qual aprendizagem será observada e quais evidências indicarão sua realização. Quando diferentes formas de resposta são permitidas, os critérios precisam ser suficientemente claros para que a qualidade conceitual seja analisada independentemente do suporte escolhido. Caso contrário, a variedade de produtos pode dificultar a comparação das aprendizagens e deslocar a atenção para aspectos estéticos ou tecnológicos não relacionados ao objetivo (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

A expressão da aprendizagem também exige atenção aos instrumentos e às tecnologias utilizadas. Um estudante pode necessitar de leitor de tela, comunicação alternativa, tempo ampliado ou mediação específica mesmo em uma atividade concebida segundo o DUA. O planejamento universal e os apoios individualizados não são excludentes. O primeiro reduz barreiras comuns e amplia opções; os segundos asseguram condições particulares de acesso quando a flexibilidade geral não é suficiente (Sebastián-Heredero, 2020).

A experiência no PIBID pode auxiliar futuros professores a interpretar a avaliação como parte do processo de ensino. As respostas dos estudantes fornecem informações sobre a compreensão alcançada, as estratégias utilizadas e as barreiras que persistem. Ao analisar esses dados coletivamente, o licenciando aprende a revisar materiais, instruções e intervenções, em vez de atribuir o resultado exclusivamente ao esforço ou à capacidade individual do estudante (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018; Zerbato e Mendes, 2018).

3.7. Planejamento antecipado da acessibilidade

ISSN 2317-1316

O planejamento antecipado constitui a principal distinção entre o DUA e práticas baseadas somente em adaptações posteriores. Acessibilidade não deve ser acrescentada ao final de uma proposta já concluída, pois muitas barreiras decorrem de decisões tomadas na definição dos objetivos, na escolha das linguagens e na estrutura da avaliação. Essa antecipação não pressupõe que o professor conheça todas as necessidades ou seja capaz de impedir qualquer dificuldade. O planejamento permanece aberto à revisão porque a variabilidade se manifesta na interação com tarefas concretas. A diferença reside em partir do reconhecimento de que haverá múltiplas formas de aprender e participar, preparando opções e apoios antes que o insucesso se consolide. Quando barreiras inesperadas surgem, a proposta deve ser modificada com base nos dados observados (Meyer, Rose e Gordon, 2014).

Uma matriz de planejamento orientada pelo DUA pode incluir objetivo, conhecimentos prévios, barreiras previsíveis, formas de apresentação, possibilidades de participação, modos de expressão, apoios específicos e procedimentos de acompanhamento. O valor formativo da matriz não está no preenchimento burocrático dos campos, mas nas perguntas que obriga o grupo a formular. Ao justificar cada escolha, os licenciandos tornam explícitas suas concepções de aprendizagem, avaliação e diferença (Nunes e Madureira, 2015; Consulim, 2026).

A pesquisa de Consulim indica que a elaboração de planejamentos vinculados às turmas do PIBID favoreceu o confronto entre os princípios estudados e os desafios concretos do ensino. Os participantes puderam reconhecer que a inclusão não se restringe à produção de versões diferentes para estudantes específicos, mas envolve a reorganização da proposta para ampliar oportunidades destinadas ao conjunto da turma. A formação orientada pelo planejamento situado mostra-se, assim, mais promissora do que ações pontuais desarticuladas do cotidiano escolar (Consulim, 2026).

3.8. Redução de barreiras pedagógicas

A redução de barreiras sintetiza as categorias anteriores porque envolve representação, participação, atividades, expressão e planejamento. Barreiras pedagógicas podem estar presentes em instruções pouco claras, materiais inacessíveis, ritmo inflexível, ausência de

ISSN 2317-1316

conhecimentos prévios indispensáveis, critérios avaliativos implícitos ou expectativas reduzidas. Elas não se confundem com todas as dificuldades de aprendizagem, mas correspondem a características do ambiente educacional que restringem desnecessariamente o acesso e a participação (Zerbato e Mendes, 2018; Sebastián-Heredero, 2020).

A identificação de barreiras modifica o tipo de pergunta formulada pelo professor. Em vez de indagar somente por que determinado estudante não consegue realizar a atividade, torna-se necessário examinar quais exigências a tarefa apresenta, se todas são relevantes ao objetivo e quais apoios podem reduzir obstáculos. Essa mudança não nega as características individuais, mas impede que elas sejam consideradas explicação suficiente para o insucesso. O foco recai sobre a responsabilidade pedagógica de construir condições mais equitativas de aprendizagem (Mendes, 2006; Zerbato e Mendes, 2018).

As barreiras atitudinais merecem atenção específica na formação inicial. Expectativas reduzidas, infantilização, superproteção e atribuição automática da responsabilidade ao professor especializado limitam oportunidades de participação. Um planejamento tecnicamente diversificado pode continuar excludente quando os estudantes não são reconhecidos como capazes de acessar conhecimentos complexos. A formação precisa relacionar recursos e metodologias às concepções de deficiência, aprendizagem e direito à educação que orientam as ações docentes (Brasil, 2008; Mendes, 2006).

O PIBID pode transformar a identificação de barreiras em atividade investigativa. Registros de aula, análise de produções, conversas com estudantes e discussão entre os participantes permitem reconhecer padrões que não seriam percebidos em observações ocasionais. O licenciando aprende a fundamentar alterações no planejamento a partir de evidências, desenvolvendo uma postura reflexiva diante das respostas da turma e das próprias decisões pedagógicas (Paniago, Sarmento e Rocha, 2018).

Os resultados de Consulim mostram que, após a oficina, os licenciandos ampliaram a compreensão da inclusão e reconheceram com maior clareza a importância do planejamento e do enfrentamento de barreiras pedagógicas e atitudinais. O estudo não demonstra efeitos duradouros sobre as práticas nem permite extrapolação para outros subprojetos, mas indica que

ISSN 2317-1316

experiências formativas intencionalmente organizadas podem produzir deslocamentos conceituais relevantes. A continuidade dessas mudanças precisa ser investigada por estudos que acompanhem planejamentos, intervenções e aprendizagens dos estudantes ao longo do tempo (Consulim, 2026).

4 CONCLUSÃO

A revisão permitiu concluir que os princípios do DUA podem qualificar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID ao orientar a diversificação das formas de apresentação, participação, atividade e expressão, bem como o planejamento antecipado da acessibilidade e a redução de barreiras. O PIBID oferece condições favoráveis para essa aprendizagem por inserir licenciandos em escolas e possibilitar planejamento, intervenção e reflexão colaborativa, mas essa aproximação depende de estudo sistemático, acompanhamento formativo e análise das respostas dos estudantes. A literatura direta ainda é reduzida, o que recomenda pesquisas que acompanhem a aplicação dos planejamentos e seus efeitos sobre participação e aprendizagem em diferentes áreas e subprojetos. Como continuidade, sugerem-se investigações longitudinais e estudos que incluam professores, licenciandos e estudantes da educação básica na avaliação das práticas desenvolvidas.

5 DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta ChatGPT para apoio à organização textual e à sistematização inicial da literatura. O conteúdo gerado foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pelo texto final.

6 REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República; 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC; 2008.

ISSN 2317-1316

Consulim IF. Educação inclusiva e formação inicial em Biologia: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem em um projeto PIBID [dissertação]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá; 2026. 162 p.

Gatti BA. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista. 2013;(50):51-67.

Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6a ed. São Paulo: Atlas; 2008.

Góes ART, Costa PKA, organizadores. Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores; 2023. 247 p.

Mendes EG. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. 2006;11(33):387-405.

Meyer A, Rose DH, Gordon D. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield: CAST Professional Publishing; 2014.

Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14a ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

Nunes C, Madureira I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas. 2015;5(2):126-143.

Oliveira ARP, Munster MAV, Gonçalves AG. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. Revista Brasileira de Educação Especial. 2019;25(4):675-690.

Paniago RN, Sarmento T, Rocha SA. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. Educação em Revista. 2018;34:e190935.

Rother ET. Revisão sistemática versus revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem. 2007;20(2):v-vi.

ISSN 2317-1316

Sebastián-Heredero E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Especial. 2020;26(4):733-768.

Zerbato AP, Mendes EG. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos. 2018;22(2):147-155.