

Junho 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

---

# O Desenho Universal para a Aprendizagem em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região do Grande Porto

---

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

DE

Luciana Mota Guimarães Praça

**ORIENTAÇÃO**

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso



PAULA  
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação – especialização em Inclusão em Educação

O Desenho Universal para a Aprendizagem em Escolas do 1º  
Ciclo do Ensino Básico na Região do Grande Porto

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de  
Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação –  
especialização, Inclusão em Educação

Luciana Mota Guimarães Praça

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto, 2024

À memória de meu pai, o maior motivo de eu cá estar.

À minha filha, Isabela, por me mostrar todos os dias que o mundo pode  
ser um lugar melhor.

## AGRADECIMENTOS

*Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Afonso, pela paciência e confiança, pela generosidade de cada partilha, por ensinar-me o DUA e fazer-me acreditar ainda mais no poder da inclusão.*

*À Professora Daniela Gonçalves pelo apoio constante, desde o primeiro contacto com a Paula Frassinetti, pelo sorriso acolhedor e motivador, e pelo olhar inclusivo, sempre.*

*A todos os docentes, especialmente as Professoras Ana Gomes, Patrícia Ribeiro e Mónica Soares, pela certeza que eu senti em cada aula, de que podemos construir uma sociedade capaz de enxergar a diversidade de forma positiva.*

*As minhas companheiras da inclusão, Fátima, Filipa e Maria João, pela sensação boa de não estar só nesse caminho cheio de lutas.*

*Aos colegas de mestrado, pelo acolhimento, pelas partilhas, pelas risadas, pela paciência de ensinar-me, de explicar-me aquilo que não vivi. Que sorte a minha! Sem vocês eu não teria conseguido.*

*A todos os professores que colaboraram com este estudo, sem os quais nada disso teria sido possível.*

*As minhas amigas, presentes que Portugal me deu, Vivi, Thaty, Ray e Ju, que me apoiaram, incentivaram, deram-me colo e levaram-me para tomar café garantindo a minha saúde mental.*

*Agradeço aos meus pais (pai, sei que estás a ouvir-me), por ensinarem-me a importância dos estudos e a perseverar diante das dificuldades da vida.*

*À minha irmã pelo suporte e pela força diária, por tornar possível a minha frequência nas aulas do mestrado, cumprindo as suas funções de madrinha com a Isabela.*

*Ao meu marido, por transformar o meu sonho no nosso sonho e pelo apoio incondicional durante estes dois anos. A Isabela sofreu menos com a minha ausência por ter um pai fantástico!*

*A cada estudante que passou pela minha vida, mostrando-me que não há outro caminho que não o da inclusão.*

*À minha filha, Isabela, por recarregar as minhas energias com os seus abraços mágicos e por tanta compreensão com os meus “TPCs” enormes!*

*A Deus, por iluminar sempre os meus caminhos e guiar-me pelo caminho do bem.*

*A todos, o meu muito obrigada!*

“Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

Paulo Freire

## RESUMO

Este projeto realizou-se na ESE de Paula Frassinetti, no âmbito do Mestrado em Educação – especialização: Inclusão em Educação.

Centra-se na discussão sobre: “em que medida os professores do primeiro ciclo do ensino público no Grande Porto orientam a sua prática pedagógica a partir dos princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)?”.

A pesquisa empírica foi feita com uma amostra de conveniência de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de escolas públicas dos concelhos do Grande Porto. Utilizou-se o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, e o tratamento estatístico descritivo, complementado pela análise de conteúdo para o tratamento de dados e a sua compreensão.

Os resultados globais apontam para que existe, ainda, um grande desconhecimento dos professores inquiridos acerca do DUA e, sobretudo, que este não é, ainda, uma prática habitual, apesar de estar referenciado na legislação portuguesa desde julho de 2018.

Palavras-Chave: Inclusão, DUA, Escola Inclusiva, Educação Básica.

# **ABSTRACT**

This project was compiled at ESE de Paula Frassinetti as part of the Master's in Education program, with a specialization in Inclusion in Education. It focuses on the discussion of: "To what extent do primary school teachers in public schools in the Greater Porto area guide their pedagogical practice based on the Universal Design for Learning (UDL) principles?"

The empirical research was carried out with a convenience sample of primary school teachers from public schools in the Greater Porto municipalities. A survey questionnaire was used as the data collection technique, as well as descriptive statistical analysis, complemented by content analysis. It was also employed data processing and its understanding.

The overall results indicate that there is still a significant lack of knowledge among the surveyed teachers about UDL, and, more importantly, that it is not yet a common practice, despite being referenced in Portuguese legislation since July 2018.

Keywords: Inclusion, UDL, Inclusive School, Primary Education.

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 . Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção.....	29
Figura 2 - Princípios básicos do DUA (baseado em national Center on Universal Design for Learning, 2014) .....	37
Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	37

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Perspetivas alternativas na prática da educação especial .....	19
Tabela 2 - Os princípios do DUA na ação pedagógica dos professores. ....	62

# ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade .....	45
Gráfico 2 - Ano de escolaridade que leciona .....	46
Gráfico 3 - Localização da escola onde leciona.....	47
Gráfico 4 - Tempo de serviço.....	47
Gráfico 5 - Habilitações académicas.....	48
Gráfico 6 - Formação em Educação Especial.....	48
Gráfico 7 - Conhecimento sobre o DUA.....	51
Gráfico 8 - Forma de obtenção de conhecimento sobre o DUA .....	52
Gráfico 9 - Conhecimento sobre o DL nº 54/2018 .....	53
Gráfico 10 - Alunos abrangidos pelo DL n.º 54/2018 .....	54
Gráfico 11 - Importância atribuída ao DUA.....	55
Gráfico 12 - Alunos abrangidos pelo DUA .....	56
Gráfico 13 - Das seguintes afirmações quais as que se relacionam com os princípios do DUA?.....	58
Gráfico 14 - A dimensão do DUA que valoriza mais.....	59
Gráfico 15 - Como classifica o seu conhecimento sobre o "Manual de apoio à prática para uma Educação Inclusiva" .....	60
Gráfico 16 - Na sua prática pedagógica (planificação/ intervenção/ avaliação) tem em conta o DUA.....	61
Gráfico 17 - Teve acompanhamento/supervisão para a implementação do DUA?.....	64
Gráfico 18 - De onde vem o acompanhamento para implementação /supervisão do DUA .....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAST - Center for Applied Special Technology

DGE – Direção Geral de Educação

DL – Decreto-Lei

DU – Desenho Universal

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EI – Educação Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	6
Abstract.....	7
Índice de Figuras .....	8
Índice de Tabelas .....	8
Índice de Gráficos .....	9
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	10
Introdução.....	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	16
1. A Escola Inclusiva .....	17
1.1- Princípios fundamentais .....	17
1.2- Papel do Professor.....	21
2. A Educação inclusiva em Portugal- Alterações legislativas .....	24
2.1. O Decreto-lei N.º 3/2008.....	24
2.2. O Decreto-Lei n.º 54/2018.....	27
3. O Desenho Universal Para a Aprendizagem.....	32
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....	40
1. Construção do objeto de estudo .....	41
2 Opções metodológicas.....	43
2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	43
2.2. A Amostra.....	44
2.2.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos .....	45
3. Apresentação e discussão dos resultados .....	49
3.1. Técnicas de tratamento de dados .....	49

3.2 Tratamento dos inquéritos.....	50
3.3- Síntese dos resultados.....	66
Considerações finais.....	68
Referências Bibliográficas .....	70

# INTRODUÇÃO

*As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).*

O presente estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação, especialização, Inclusão em Educação da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e tem como principal objetivo identificar de que maneira os professores que lecionam no primeiro ciclo do Ensino Básico, na região do Grande Porto, orientam a sua prática pedagógica tendo em conta os princípios do DUA.

A motivação para o desenvolvimento desta investigação emerge diante da tendência de uma escola cada vez mais inclusiva, e da necessidade dos professores em planear de maneira a garantir a aprendizagem dos alunos de forma equitativa, para além da necessidade de repensar os métodos de ensino tradicionais e buscar alternativas que garantam uma educação que seja de facto inclusiva.

Em Portugal, a legislação que vigora sobre a inclusão é o Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, que vem fortalecer o direito de cada aluno a uma educação alinhada com as suas habilidades, expectativas e necessidades. Isso ocorre por meio de respostas planeadas no contexto de um projeto educativo comum e diversificado, com o objetivo de proporcionar a todos a participação e o senso de pertença em condições genuínas de equidade.

Na sequência, com o objetivo de apoiar os profissionais na implementação do DL nº 54/2018, para além de apoiar também os pais/encarregados de educação e orientar a sua participação no processo educativo dos seus educandos, foi desenvolvido, pela Direção-Geral da Educação, o “Manual de Apoio à Prática Inclusiva” (DGE, 2018), onde é referido que o DUA e a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes a este diploma.

Cabe ressaltar que a publicação deste Manual é motivada pela importância de avançar na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, onde a escola se consolida como um ambiente acolhedor para todos os alunos, pautado por práticas inclusivas. O seu intuito foi tornar-se uma ferramenta genuinamente prática para aqueles que o utilizarem, ao proporcionar apoio efetivo na concretização das alterações preconizadas pelo DL nº 54/2018, e auxiliar os professores na abordagem de uma das principais questões suscitadas pela legislação: como a escola pode organizar-se de maneira mais eficaz para atender às necessidades de todos os seus alunos?

Tendo em conta que a Lei é de 2018, e que o país teve um ano letivo atípico devido à pandemia COVID-19, e que «muito provavelmente» os professores ainda não tiveram formação suficiente para aplicar o DUA, este estudo tem como pergunta de partida: Em que medida os professores do primeiro ciclo, da região do Grande Porto, orientam a sua prática pedagógica a partir dos princípios do DUA?

Na consecução desta pergunta, tem-se como objetivos específicos: (1) apresentar as teorias que dão suporte ao DUA; (2) conhecer a opinião dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas; (3) identificar práticas educativas no Distrito do Porto que sejam baseadas no DUA.

Uma vez os objetivos propostos, cumpre referir que esta investigação é de natureza metodológica mista, com aspetos tanto quantitativos, quanto qualitativos. Para além disso, cabe informar que como terreno empírico esta pesquisa contou como terreno empírico escolas públicas localizadas no Grande Porto.

Como fundamentação prévia para esta investigação foi realizada uma revisão da literatura, a fim de explorar estudos relacionados ao DUA e a sua aplicação em contextos educacionais.

O presente trabalho encontra-se, assim, estruturado numa componente teórica (Parte I) e numa componente empírica (Parte II).

Na Parte 1, encontra-se o enquadramento teórico, que é composto por três capítulos, nomeadamente:

- no Capítulo I colocamos a ênfase na escola inclusiva (EI), os seus princípios fundamentais e o papel do professor nesta escola;

- no Capítulo II abordamos a EI em Portugal, explicando as alterações legislativas e as transformações ocorridas entre o DL nº 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, e o atual DL 54/2018;

- no Capítulo III apresentamos os princípios fundamentais do DUA.

A componente empírica, Parte II, é dividida em três capítulos:

- no primeiro, aborda-se o objeto de estudo, explicitando a pergunta de partida e os objetivos do estudo;

- no segundo, apresenta-se e caracteriza-se a amostra do nosso estudo;

- por fim, no terceiro capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# 1. A ESCOLA INCLUSIVA

*Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa do esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram (Alves, 2001, p.5.)*

É imprescindível realizar uma contextualização teórica relacionada à temática em estudo. Nesse sentido, promove-se uma reflexão sobre a EI, destacando os conceitos de igualdade e equidade no contexto escolar. A seguir, aborda-se o panorama da transição do DL 3/2008 para o DL 54/2018, encerrando a fundamentação teórica com a delimitação do DUA, os seus princípios orientadores e a sua aplicação efetiva nas escolas.

## 1.1- Princípios fundamentais

Sabe-se que é um grande desafio da educação atual praticar verdadeiramente uma educação inclusiva onde, como afirma David Rodrigues (2020) não se confunda o «estar incluído» com ter acesso a «estar lá». A crença de que não deve mais haver espaços na sociedade contemporânea para ações que não visem a inclusão em todos os seus aspectos tem sido difundida, apesar dos obstáculos encontrados pelo caminho.

Sendo assim, ao longo dos anos, surgiram acontecimentos que buscavam garantir que transformações importantes ocorressem na sociedade, nomeadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essas declarações promovem a inclusão, conforme ressaltado por Bonança, Castanho e Morgado (2022).

Nesse sentido, importa lembrar que o princípio fundamental da EI segundo a Declaração de Salamanca:

consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11-12).

De acordo com Bettencourt (2012), são requisitos para uma boa escola a capacidade de compensar possíveis efeitos da condição social e cultural dos alunos, e conseguir apoiá-los caso sintam dificuldades relacionadas ao âmbito escolar. Bettencourt (2012), alerta-nos, também, que é fundamental que as escolas sejam competentes em proporcionar soluções apropriadas às disparidades de natureza social, cultural e étnica, com o intuito de evitar que essas diferenças evoluam para formas de desigualdade. É imperativo conceber uma escola na qual a diversidade seja reconhecida como uma fonte de enriquecimento, promovendo uma apreciação positiva das diferenças, a qual resulte em patamares mais elevados de equidade.

As salas de aula apresentam uma expressiva diversidade em termos de características, personalidade, estilo cognitivo, capacidade e interesses dos estudantes. Alguns deles possuem deficiências, por vezes impercetíveis, que impactam as suas habilidades de visão, audição, atenção, ou participação nas atividades de maneira distinta em comparação com seus colegas. Cada aluno possui as suas preferências individuais e formas distintas de expressar conhecimento (Chtena, 2016).

Face ao exposto, a oportunidade de promover uma educação cada vez mais inclusiva tornou-se, atualmente, não apenas uma aspiração de países e sistemas educacionais específicos, mas um objetivo integrado na agenda política global. De acordo com Latas (2012), “esta necessidade de fazer dos sistemas educativos e das escolas contextos que possam oferecer uma educação sem exclusões levou à formulação de diferentes interrogações como forma de alcançar e desenvolver uma sociedade e uma escola inclusiva” (p.17).

Para Nunes e Madureira (2015), a inclusão busca garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso, participação e êxito em ambientes convencionais de educação, combatendo, assim, qualquer forma de exclusão.

De acordo com Orsati (2013), a preparação do ensino para a diversidade envolve, em primeiro lugar, a aceitação das habilidades, estilos de aprendizagem, capacidades e interesses variados presentes na sala de aula. Em seguida, quando esse grupo diversificado não se alinha ao planejamento original, os professores realizam adaptações e começam a refletir sobre como ajustar a sua instrução para todos os alunos a partir desse momento. A referida autora destaca que o sucesso da inclusão escolar está condicionado à implementação de vários fatores, entre os quais estão: (a) a participação dos pais; (b) a disponibilização de equipa de apoio para professores e funcionários; (c) a oferta de um ensino autêntico com diferentes níveis de dificuldade, incorporando adaptações e acomodações; (d) o ensino estruturado pelo DUA; (e) a construção de uma comunidade na escola e na sala de aula; (f) o planejamento do ambiente educativo, considerando as necessidades físicas, sensoriais e de comunicação dos alunos; e (g) a presença de uma equipa democrática na escola.

Ainda sobre isso, Porter (1994), acrescenta que um programa inclusivo requer serviços estruturados com base em uma abordagem de apoio colaborativo, que substitui o modelo tradicional centrado na "avaliação do aluno, prescrição e ensino especializado"(p.39). Sendo assim, é fundamental que o professor regular acredite que os alunos com necessidades especiais pertencem ao ambiente educacional regular e confie na sua capacidade de aprender nessas circunstâncias, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Perspetivas alternativas na prática da educação especial

<b>Abordagem tradicional</b>	<b>Abordagem inclusiva</b>
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	Resolução cooperativa de problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação num programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Fonte: Porter (1994, p. 39)

Mantoan (2015) argumenta que a escola não pode negligenciar as transformações ocorridas no âmbito social, uma vez que reflete os valores e as emoções que surgem na sociedade. Assim, a pedagogia e os métodos de ensino devem estar cientes do que a autora destaca como o "caráter multifacetado dos desafios e das soluções" (p. 23), como forma de desenvolver um currículo que não apenas reconheça, mas valorize as diferenças, promovendo uma compreensão mais profunda e um pensamento plural.

Portanto, uma Escola fundamentada, essencialmente, na busca pela qualidade e equidade, cujo potencial educativo está alicerçado em princípios inclusivos - ou seja, que não exclua ninguém - constitui o meio mais eficaz para enfrentar ideias discriminatórias. Além disso, essa abordagem visa criar comunidades que acolham calorosamente todas as pessoas (Maset, 2012).

Sobre isso, a UNESCO (2022) ressalta que o direito à inclusão, adaptado às diversas realidades individuais, é um dos fundamentos primordiais dos direitos humanos. É essencial que a pedagogia receba os alunos na comunidade educativa e os oriente no desenvolvimento das competências necessárias para fomentar a inclusão e reconhecer a dignidade de todas as pessoas. Uma abordagem pedagógica que não dá prioridade à inclusão mina o propósito da educação como um bem comum e dificulta a construção de um mundo onde a dignidade e os direitos humanos de todos sejam respeitados.

É reconhecido que a inclusão na educação é um processo complexo que envolve a criação de ambientes escolares que sejam acolhedores e acessíveis a todos os alunos, independentemente das suas necessidades e características individuais. Este processo implica não só a adaptação das práticas pedagógicas e dos recursos materiais, mas também uma mudança profunda na mentalidade e na cultura das escolas. É essencial que os educadores adotem uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo e valorizando a diversidade presente nas suas salas de aula. Além disso, é essencial promover a colaboração entre professores, famílias e outros profissionais de apoio, a fim de garantir que cada aluno receba o apoio necessário para alcançar o seu pleno potencial acadêmico e desenvolver-se de forma integral.

## 1.2- Papel do Professor

Para Nunes e Madureira (2015), a inclusão visa garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso, participação e sucesso em ambientes educacionais regulares, eliminando assim qualquer forma de exclusão. Assegurar o acesso à escola regular é a dimensão mais facilmente realizável no processo de inclusão, uma vez que depende principalmente de decisões de ordem política. No entanto, garantir a participação efetiva e o sucesso na aprendizagem requer mudanças substanciais na concepção do papel da escola e na função do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Simão, Caetano e Flores, (2005), apresentam três aspetos referentes à mudança que consideram importantes:

i) a mudança é um processo complexo que pressupõe a interação entre fatores pessoais e contextuais; ii) a mudança é um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas; iii) a mudança está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento (p.175).

Contudo, para concretizar essas mudanças, é imperativo implementar novas posturas para os envolvidos no processo e estratégias inovadoras que levem em consideração a diversidade da turma, ao mesmo tempo, em que priorizam a formação inicial e contínua dos professores. Essas transformações demandam não apenas uma reconfiguração da perspetiva sobre o lugar e as responsabilidades da escola e dos professores no processo educativo inclusivo, mas também a adoção de métodos de ensino inovadores. Estes devem desenvolver práticas pedagógicas eficazes, garantindo a aprendizagem para cada um. É crucial ponderar sobre processos pedagógicos que favoreçam não apenas a participação efetiva em diversos contextos, mas também o alcance de aprendizagens por parte de todos os envolvidos (Nunes & Madureira, 2015).

Sabe-se que, apesar da busca dos professores para aprimorar a sua prática, por meio de diversos cursos de formação, muitas vezes, as orientações gerais que recebem se limitam a ajustar ou adaptar o ensino para alunos com

deficiências registadas. Normalmente, essas diretrizes abordam a concessão de tempo adicional para a realização de atividades ou avaliações, a sugestão do uso de computador, a adaptação de materiais ou atividades, além de alertas para considerar diferenças culturais, religiosas e outras (Chtena, 2016).

No entanto, sabemos que, para estabelecer um ambiente verdadeiramente inclusivo, não basta levar em conta as iniciativas individuais dos docentes do ensino regular dentro da sala de aula. Para efetivar uma EI, é preciso fomentar o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre todos os intervenientes para que seja possível a conceção e implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Ainscow (1997, p. 24) existem seis contextos que têm o potencial de impulsionar mudanças nas escolas:

1. Liderança eficaz, não apenas por parte do diretor, mas disseminada por toda a escola;
2. Participação ativa da equipe de profissionais, alunos e comunidade nas diretrizes e decisões escolares;
3. Planeamento colaborativo;
4. Estratégias de coordenação;
5. Foco nos benefícios possíveis da pesquisa e reflexão;
6. Política de valorização profissional para todos os membros da equipa educativa.

Essas condições, quando presentes, podem promover o aprimoramento profissional dos professores e, conseqüentemente, incentivá-los a buscar novas soluções para os seus alunos. A cooperação e a troca de experiências, assim como de conhecimento, são formas de promover a criação de ambientes de aprendizagem, pesquisa, ação e reflexão, combatendo o isolamento.

Conforme destacado por diversos autores, a EI representa uma reforma educacional abrangente, que engloba uma ampla gama de áreas e diferentes níveis de transformação. Trata-se de uma mudança significativa que vai além da superfície, afetando os valores e práticas em todos os níveis do sistema educacional, conforme tradicionalmente concebido. Além disso, um aspeto

crucial a ser considerado para impulsionar essa reforma é o facto de que muitas escolas não percebem a necessidade ou urgência de mudança; frequentemente, é um movimento que surge externamente (Rodrigues & Rodrigues, 2012).

Sobre a importância dos professores no processo de inclusão nas escolas, concordamos com Mesquita (2005) quando afirma que é imperativo que o sistema educacional como um todo e, especificamente, os professores, reavaliem as suas funções, responsabilidades e competências nesse processo. Não ocorrerão transformações no processo educativo a menos que ocorra, concomitantemente, uma alteração substancial no papel dos professores.

Relativamente à preparação dos professores para a implementação das mudanças relacionadas à inclusão, a autora enfatiza que os conhecimentos e as competências exigidas aos professores são, essencialmente, as relacionadas com um ensino de qualidade, isto é, a capacidade de saberem avaliar as necessidades especiais, saber adaptar currículos, saber utilizar a ajuda tecnológica, saber utilizar métodos de ensino individualizados, capazes de responder às características individuais dos alunos, independentemente da deficiência que apresentem (Mesquita, 2005).

Sobre a sala de aula, sabe-se que a aprendizagem, tanto individual quanto em grupo, deve ser orientada para a inclusão. Ainscow (1997) destaca três fatores cruciais para promover ambientes mais inclusivos no contexto da sala de aula:

1. Planificação para a turma como um todo - isto é, planear atividades considerando a totalidade da classe, em vez de direcioná-las para um aluno específico;

2. Aproveitamento eficaz dos recursos naturais – e assim reconhecer e valorizar os conhecimentos, experiências e vivências dos próprios alunos, promovendo a ideia de que a aprendizagem é um processo social. Isso pode incluir o trabalho em pares ou em cooperação, criando ambientes educativos mais enriquecedores. Além disso, os professores podem responder de forma flexível ao feedback dos alunos durante as atividades;

3. "Improvisação" Ainscow (1997, p.17) - os professores devem ter a capacidade de ajustar planos e atividades de acordo com as reações dos alunos, incentivando uma participação ativa e personalizada na experiência de aprendizagem.

A promoção da inclusão educacional demanda, portanto, que os professores estejam adequadamente capacitados para lidar com a diversidade, compreendendo as disparidades e destacando as capacidades individuais de cada aluno, de forma a garantir que o ensino beneficie a aprendizagem de todos.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL- ALTERAÇÕES LEGISLATIVAS**

Para melhor compreendermos o atual panorama da inclusão nas escolas em Portugal, consideramos importante conhecer os documentos sobre os quais está pautada e as transformações ocorridas na sequência de mudanças legislativas, nomeadamente entre o DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, que esteve em vigor durante dez anos e o atual DL 54/2018.

### **2.1. O Decreto-lei N.º 3/2008**

O DL 3/2008 surgiu com o objetivo de “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino”. Considerando a inclusão como um aspeto crucial da qualidade da educação, a necessidade de uma escola mais democrática, inclusiva e orientada para o sucesso de todos influenciou diretamente no processo do planeamento de um

sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (DL n.º 3/2008).

Dessa maneira, torna-se compreensível porque a primeira ação na reorganização da educação especial, conforme estabelecido no DL 3/2008, foi a explicitação dos destinatários. Este DL determinava que eram elegíveis para a Educação Especial os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente, cujas capacidades eram avaliadas segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS). Esta situação traduziu-se numa diminuição considerável do número de alunos com apoio especializado, dado que eram definidos, claramente, quais os alunos elegíveis, tendo como principais premissas para a elegibilidade as limitações significativas e de caráter permanente, contrariamente ao anterior diploma legal cuja aplicação era generalizada a todos os alunos com NEE, permanentes ou não (Valente, 2019).

De acordo com o referido autor, a introdução do DL 3/2008 trouxe para o centro do debate público temas relacionados à Educação Especial, inclusão, deficiência e Necessidades Educativas Especiais. Estas últimas foram fundamentadas em princípios orientadores como a justiça, solidariedade social, a não exclusão e discriminação, igualdade de oportunidades, participação dos pais e confidencialidade de informação.

Uma inovação trazida pelo DL 3/2008, foi a clarificação do termo NEE de caráter permanente:

Todos os alunos têm necessidades educativas especiais, existindo casos em que as necessidades exigem a ativação de apoios especializados. [...] Estes [...] visam responder às NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

É importante referir, também, que o referido DL especificou, ao pormenor, as competências e responsabilidades dos docentes de Educação Especial,

apesar dos grupos de recrutamento (910, 920 e 930) terem sido criados anteriormente ao decreto.

Cumpra, ainda, assinalar que um ponto importante deste Decreto, é a sua conceção de Apoios Especializados, que implicam a adaptação de “[...] estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio”, e, para além disso, “medidas de mudança no contexto escolar” (DL nº 3/2008, p.155).

Outro ponto de destaque deste decreto é a definição sobre o funcionamento humano, de acordo com a interação entre as características individuais e os fatores físicos e socioambientais (CIF-CJ). Para Pereira (2020), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ) elabora, por meio das suas características estruturais e conceituais, uma descrição abrangente do perfil de funcionalidade. Isto destaca as interações entre a criança ou jovem e o ambiente circundante, ou seja, a maneira como eles se adaptam às demandas impostas pelo ambiente, ao mesmo tempo, em que considera a forma como o ambiente responde às necessidades específicas da criança ou jovem.

A classificação da CIF-CJ é formada por um conjunto de códigos alfanuméricos organizados em quatro componentes, nomeadamente: as Funções do Corpo; a Estrutura do Corpo, Atividade e participação; os Fatores Ambientais.

Como medida de apoio à implementação das mudanças definidas pelo DL 3/2008, e com o objetivo de facilitar a leitura, compreensão e aplicação do referido decreto, que constituía o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial em Portugal, foi publicado, no mesmo ano, o Manual de Apoio a Prática, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, elaborado pela Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Socioeducativo da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

O processo de referenciação e avaliação que devia ser seguido pelas escolas estava orientado pelo referido manual, com etapas e prazos de análises

para a decisão, que devia ser tomada por uma equipa multidisciplinar após uma obrigatória avaliação técnico-pedagógica, segundo a CIF-CJ.

## **2.2. O Decreto-Lei n.º 54/2018**

Em julho de 2018, com a implementação do DL n.º 54/2018, que aborda a educação inclusiva, ocorreu a revogação do anterior diploma, o DL n.º 3/2008.

Ele surge na medida em que, para que a inclusão se estenda a todos, torna-se essencial a criação de novos referenciais legais, políticos e pedagógicos no contexto da educação em Portugal. Esses referenciais devem estimular a conceção e aprimoramento de abordagens pedagógicas que incorporem ajustes apropriados conforme as necessidades individuais. Além disso, a implementação de medidas de apoio eficazes e personalizadas em ambientes propícios ao desenvolvimento académico e social é de suma importância, alinhando-se ao objetivo de alcançar uma inclusão plena.

Rodrigues (2018), explica que há algum tempo, documentos internacionais, incluindo aqueles da UNESCO, OCDE, OEI, entre outros, destacaram a importância de eliminar as distinções arbitrárias entre alunos rotulados como tendo NEE e aqueles sem essa classificação, assim como entre os sistemas de Educação Especial e Educação Regular.

Encorajava-se a emergência de modelos pedagógicos flexíveis permitindo que a aprendizagem e a educação de todos os alunos se pudessem passar em conjunto, valorizando as suas capacidades e minimizando as suas dificuldades. Procurava-se acabar com a barreira entre os “bons” e os “maus” alunos, realçando que a adoção de modelos flexíveis de currículo poderia beneficiar todos os alunos para progredirem segundo as suas capacidades e interesses. A experiência nacional apontava também para a necessidade de não tornar as “Unidades” em “escolas especiais” dentro da escola regular e dar maior visibilidade e importância às experiências pedagógicas que realçavam a importância de encarar a educação de todos os alunos sem uma separação – e por vezes mesmo hipertrofia – da chamada Educação Especial.

O DL 54/2018 estabelece, assim, “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º).

Estes princípios e diretrizes para a implementação da EI são derivados de escolhas teóricas e metodológicas, mas é fundamental assegurar que a legislação, originada da vontade política, transcenda meras intenções registadas no papel. Ao contrário, ela precisa manifestar-se por meio de práticas quotidianas construtivas, atendendo a todos os alunos que requerem apoio, adaptando-se às suas dificuldades (Bonança, Castanho & Morgado, 2022).

Nesse sentido, é importante realçar que, com a entrada em vigor deste DL, o sistema de classificação dos alunos, com base na CIF-CJ foi abandonado. Aliás este DL tem como ponto fundamental não ser específico para alunos com NEE, mas destinar-se a todos os alunos da escola. Daí não se referir à Educação Especial, mas à EI.

Segundo Moreno e Maia (2021), anteriormente, o atendimento era centrado na singularidade de cada aluno, entretanto, com a nova legislação, esse enfoque desloca-se para a estrutura organizacional da escola. A ênfase na categorização das dificuldades é atenuada e a conceção de medidas de apoio limitadas apenas a alunos com "Necessidades Educativas Especiais" é abandonada. Agora, parte-se do princípio de que qualquer aluno pode ter Necessidades Especiais e necessitar de medidas de apoio à aprendizagem, adaptadas às suas necessidades individuais ao longo do seu percurso escolar.

Um dos pontos-chave do DL 54/2018, no que tange diretamente ao planeamento do professor, está descrito no seu artigo 7.º e refere-se às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Figura 1), estruturadas em três níveis de intervenção, nomeadamente, universais, seletivas e adicionais. A adoção da abordagem multinível e do conceito do DUA são centrais na conceção deste DL, representando, provavelmente, o diferencial que pode levar à transformação das práticas docentes, com vista à construção de uma EI.

A escolha de mobilizar medidas de diferentes níveis é tomada ao longo do percurso escolar do aluno, considerando as suas características específicas. É possível aplicar simultaneamente medidas de diferentes níveis. A definição das medidas a serem implementadas baseia-se em evidências provenientes de acompanhamentos e avaliações sistemáticas, considerando a eficácia dessas medidas em atender às necessidades individuais de cada criança ou aluno. Essa definição é realizada pelos docentes, em consulta com os pais ou encarregados de educação, bem como outros profissionais que atuam diretamente com o aluno.

Figura 1. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão-níveis de intervenção.



Fonte: Pereira (2018, p. 29).

Pereira (2018) esclarece que, relativamente aos níveis de intervenção referentes às medidas de suporte à aprendizagem (universais, seletivas e adicionais), citados no artigo 7.º do D.L. 54/2018, é importante observar que:

1. As medidas universais englobam as respostas que a escola adota para todos os alunos, para estimular a participação e aprimorar o processo de aprendizagem. Essas medidas levam em conta a singularidade de cada aluno por meio da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. Incluem-se nas medidas universais práticas como a diferenciação pedagógica, as adaptações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção de

comportamento pró-social e intervenções focadas academicamente ou comportamentalmente em pequenos grupos.

2. As medidas seletivas são destinadas aos alunos que apresentam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram atendidas pelas medidas universais. A implementação de medidas seletivas requer a elaboração de um relatório técnico-pedagógico pela equipe multidisciplinar. As adaptações curriculares não significativas não comprometem as aprendizagens essenciais, as competências delineadas no Perfil dos alunos ao término da escolaridade obrigatória, e as habilidades estabelecidas no perfil profissional das ofertas de dupla certificação do Catálogo Nacional de Qualificações. Entre as medidas seletivas estão os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, e o apoio tutorial.

3. As medidas adicionais visam abordar dificuldades acentuadas e persistentes nas áreas de comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que requerem recursos especializados para apoiar a aprendizagem e inclusão. Estas medidas devem ser claramente indicadas no relatório técnico-pedagógico. A ativação dessas medidas deve ocorrer somente após a comprovação, fundamentada no relatório técnico-pedagógico, da insuficiência das medidas universais e seletivas. A implementação das medidas adicionais é realizada por responsáveis que monitoram e avaliam a sua eficácia. Exemplos de medidas adicionais incluem a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, e aprimoramento de competências de autonomia pessoal e social.

Um aspeto inovador do DL 54/2018, é a importância da participação ativa dos pais em todo o processo de ensino/aprendizagem. Conforme estipulado no referido diploma, os pais têm o direito de envolver-se nas reuniões da equipa multidisciplinar, contribuir para a elaboração e avaliação do Programa Educativo Individual, solicitar a revisão do Programa Educativo Individual, consultar o processo individual do seu filho ou aluno, além de ter acesso a informações

pertinentes e claras relacionadas ao desenvolvimento educacional do mesmo (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 4.º, ponto 2).

Na sua conceção teórica e destinatários, este DL difere bastante do DL 3/2008. Para Bonança et al. (2022) existem diferenças com relação às medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, pois estas eram apenas dirigidas aos estudantes com necessidades educativas especiais. O DL n.º 54/2018, rompe com esta lógica, pois:

(i) Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; (ii) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; (iii) estabelece um continuum de respostas para todos os alunos; (iv) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; (v) perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (FAQ- Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 1).

Sobre a necessidade de uma melhor preparação dos professores titulares para uma aplicação eficaz do DL 54/2018, Bonança et al. (2022) acreditam que:

as medidas universais, previstas no Decreto-Lei da Escola Inclusiva, a realizar pelo docente titular (art. 7º), exigem que este profissional domine a nova nomenclatura e, ainda, acione medidas de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, enriquecimento curricular, promoção do comportamento pró-social, intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (art.8.º). No entanto, é-nos possível perceber que o cumprimento das medidas universais vai depender da sensibilidade, da formação dos professores para detetar os sinais de alerta de forma precoce e, ainda, da natureza da implementação de estratégias diferenciadoras, junto dos alunos que carecem de mais apoio (p.141).

No diploma em questão, as estratégias metodológicas subjacentes ao DL n.º 54/2018 baseiam-se no conceito de DUA. Esse será o enfoque seguinte neste trabalho.

### **3. O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

Com uma nova legislação a orientar as práticas inclusivas nas escolas, tornou-se urgente rever a forma como se olha para a inclusão, amplificando as possibilidades e transformando a maneira que as escolas enxergam os seus alunos, para que as respostas dadas a cada um sejam realmente eficientes.

Assegurar o ingresso na escola regular é a parte mais facilmente alcançável no processo de inclusão, pois depende principalmente de decisões de natureza política. No entanto, garantir a participação e o êxito na aprendizagem requer alterações substanciais na concepção do papel da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015).

Na verdade, a inclusão tem de ser muito mais que isso: tem de ser mais que o acesso a um determinado serviço ou comunidade, tem sobretudo de capacitar as pessoas para se sentirem participantes de pleno direito num determinado grupo ou comunidade. Este “sentido de pertença” é certamente o desafio mais exigente da Inclusão (Rodrigues, 2020, p. 222).

Neste sentido, e em busca de uma Escola que contemple a diversidade dos alunos, têm surgido propostas que contribuem para que o desejo de construir uma escola que seja de facto inclusiva, se torne cada vez mais real, como, por exemplo, o DUA.

Esse enfoque visa assegurar oportunidades de crescimento através de um planeamento pedagógico contínuo, destinado a todos os alunos. São considerados diversos materiais, ferramentas, métodos e abordagens de avaliação, com o intuito de otimizar a experiência de aprendizagem e promover o sucesso de todos os alunos (Bonança et al., 2022).

Assim, torna-se imperativo abordar processos pedagógicos inclusivos que facilitem a participação efetiva de crianças e jovens no processo de aprendizagem, assegurando-lhes acesso a uma educação adequada e sucesso educacional. Dado que alcançar este objetivo demanda alterações substanciais

na prática pedagógica, torna-se essencial reavaliar de maneira mais abrangente o processo de organização e gestão do currículo.

A adoção do DUA como uma abordagem metodológica para a aprendizagem, implementada de maneira multinível, para potencializar o acesso e sucesso, é recomendada pelo Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018). Prioriza-se, portanto, a flexibilização curricular por meio de intervenções contínuas, sob a forma de medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, ajustadas às necessidades educativas específicas de cada aluno. A legislação, nas suas orientações, estabelece a importância da aquisição de uma base comum de competências, destacando as potencialidades e interesses dos alunos e das suas famílias.

O termo *Universal Designer* (Desenho Universal - DU) foi utilizado, pela primeira vez, pelo arquiteto Ron Mace em 1985, e, de acordo com Ricardo, Saço e Pereira (2017, p. 1526), a premissa principal do DU é a de que “os ambientes ou produtos sejam criados para serem usados por todas as pessoas, na sua máxima extensão possível, não necessitando de adaptações para atender às especificidades”, garantindo assim acessibilidade independente das suas necessidades.

O DU é, segundo o Governo do Estado de São Paulo (2010), orientado por sete princípios:

1. Uso Equitativo (propor espaços, objetos e produtos que possam ser utilizados por usuários com capacidades diferentes a fim de evitar a segregação ou estigmatização);
2. Uso Flexível (criar ambientes ou sistemas construtivos que permitam adequações e transformações);
3. Uso Simples e Intuitivo (eliminar complexidades desnecessárias e ser coerente com as expectativas e intuição do usuário);
4. Informação de fácil percepção (utilizar diferentes meios de comunicação, como símbolos, informações sonoras, táteis para a compreensão do usuário);

5. Tolerância ao Erro (Segurança) (considerar a segurança na concepção de ambientes e a escolha dos materiais e produtos a fim de minimizar acidentes);

6. Esforço físico mínimo (dimensionar elementos e equipamentos para que sejam utilizados de maneira eficiente, segura, confortável e com o mínimo de fadiga);

7. Dimensionamento de Espaços para acessos e usos abrangentes (possibilitar a utilização dos espaços por usuários de acordo com as suas necessidades para atividades cotidianas de forma a acomodar variações ergonômicas).

Diante de uma sociedade que, por ser excludente, torna cada vez mais necessário que a escola caminhe com ainda mais força no sentido da inclusão, o DU foi trazido para o campo da educação. Segundo Nunes (2015), o conceito de DUA é atribuído a David Rose, Anne Mayer e os seus colaboradores do Center for Applied Special Technology (CAST). Este conceito abrange um conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao desenvolvimento curricular, visando a diminuição das barreiras no processo de ensino e aprendizagem. De forma mais específica, esses princípios e estratégias proporcionam aos educadores a capacidade de estabelecer metas de ensino, elaborar materiais e criar métodos de avaliação que se adequem a todos os estudantes, promovendo a aprendizagem na trilha comum da educação.

É importante ressaltar que tais princípios visam, também, manter expectativas elevadas para todos os alunos, incluindo aqueles com alguma forma de deficiência. Em última análise, o DUA tem como objetivo fundamental desenvolver práticas pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo, promovam a participação e permitam o progresso de todos os alunos, independentemente das suas habilidades.

Um exemplo que esclarece de forma mais evidente a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. A utilidade de uma rampa estende-se a

indivíduos que enfrentam desafios físicos e limitações de mobilidade, bem como àqueles que não têm qualquer deficiência, como idosos, pessoas com excesso de peso ou mães empurrando carrinhos de bebê. A partir dessa ideia, fundamentada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou obstáculos, originou-se a proposta de integrar esse conceito aos processos de ensino e aprendizagem. Essa abordagem visa desenvolver um ensino concebido para atender às diversas necessidades dos alunos, reconhecendo não apenas as barreiras físicas, mas também as barreiras pedagógicas presentes na contemporaneidade (Zerbato & Mendes, 2018).

O DUA foi concebido com a finalidade de facilitar experiências de aprendizagem que são concebidas de forma universal e orientadas para o sucesso de todos os alunos. Nesse sentido, destacamos a importância da flexibilidade, assegurando que cada aluno possa seguir trajetórias individuais e distintas por meio de diversas abordagens na apresentação de resultados, métodos e produtos (Bonança, 2023). Nesse sentido, o DUA surge como uma abordagem capaz de contemplar a diversidade que existe nas salas de aula, na medida que proporciona a todos os estudantes igualdade de oportunidades para aceder e participar no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Nunes (2015) acrescenta, ainda, que o DUA oferece aos educadores um modelo de intervenção que facilita a compreensão de como criar um currículo que atenda às necessidades de todos os alunos. O DUA está associado a práticas de ensino a serem implementadas, tanto com alunos com deficiência quanto sem, concentrando-se na dimensão pedagógica. Em essência, trata-se de uma abordagem curricular que busca mitigar os fatores de natureza pedagógica que possam dificultar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo, assim, o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Entretanto, o DUA requer uma transformação no olhar do professor, pois é preciso que este “seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos” (Nunes, 2015, p. 33). Ainda de acordo com o Cast, Santos (2015), afirma que:

O DUA, na verdade, expande o conceito de desenho universal ao trabalhá-lo na aprendizagem e o faz por duas maneiras. A primeira delas é por meio da flexibilização curricular. Tanto conteúdos quanto abordagens e aplicação são flexibilizados de forma que se tornem ajustáveis a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem a cada estudante. A segunda é por meio da diferenciação entre acesso à informação e acesso à aprendizagem. Os autores argumentam que se trata de dois objetivos diferentes, e que, por vezes, aumentar a informação pode até mesmo prejudicar a aprendizagem, posto que o excesso de informação distrai a atenção e outras características tão essenciais à aprendizagem (p. 20).

Nunes (2015), esclarece ainda que o DUA também é influenciado pelas neurociências e as suas descobertas relacionadas ao processo da aprendizagem. Esse processo multifacetado recorre a três sistemas básicos, nomeadamente: (i) as redes afetivas (responsáveis pela motivação e seleção do que é importante aprender); (ii) as redes de reconhecimento (referem-se ao que aprendemos); e (iii) as redes estratégicas (relacionam-se com o como aprendemos e como fazer as coisas). A autora salienta, ainda, que as três redes não funcionam de maneira igual em todas as pessoas, por isso é importante que os professores as conheçam para tornar as aulas mais acessíveis.

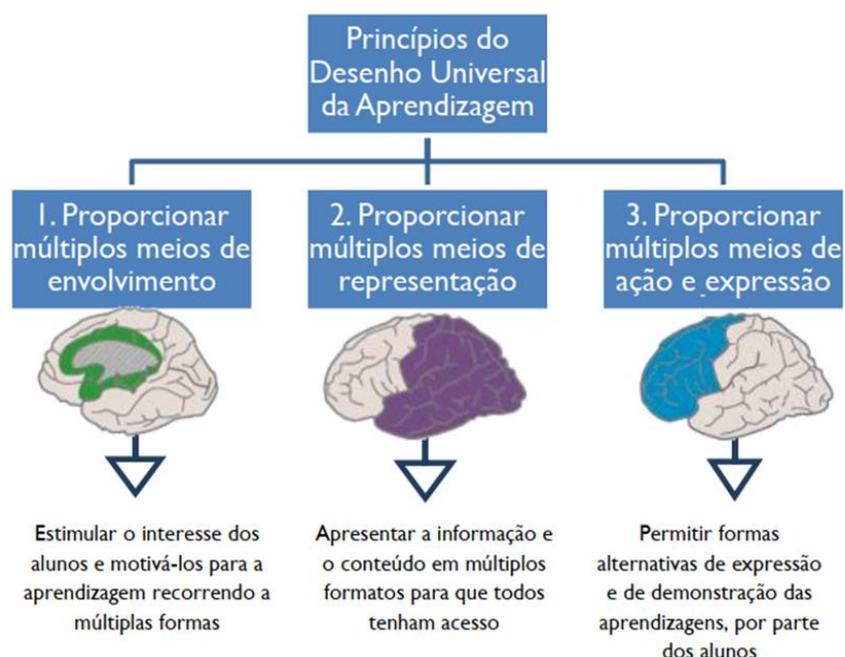
Diante desta constatação, o Cast apresentou três princípios orientadores (Figura 2) de como desenvolver as aulas de forma mais acessível de acordo com o DUA (Nunes, 2015).

São eles:

1. Proporcionar múltiplos meios de envolvimento, estimulando o interesse dos alunos e os motivando para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas;
2. Proporcionar múltiplos meios de representação, apresentando a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso;
3. Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, permitindo formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens por parte dos alunos.

Esses princípios podem ser visualizados através do esquema da Figura 2.

Figura 2 - Princípios básicos do DUA (baseado em National Center on Universal Design for Learning, 2014)



Fonte: Nunes (2015, p. 35).

Torna-se imperativo, portanto, realizar uma seleção criteriosa das tarefas, visando criar oportunidades acessíveis para todos os alunos. O propósito é não apenas oferecer uma variedade de modos de engajamento, representação, ação e expressão, mas também integrar de maneira eficaz a flexibilidade. Nesse contexto, é evidente que a introdução do conceito de flexibilidade aprimora significativamente a implementação pedagógica do DUA, promovendo uma compreensão mais abrangente dos princípios e conceitos subjacentes.

Sobre isso, o Cast tem publicado, no seu site, um esquema com orientações pedagógicas para cada princípio do DUA (Figura 3):

Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: Cast (2022).

Uma vez contemplados os princípios orientadores, o processo educacional pode ser mais tranquilo e menos focado na quantidade de informações, priorizando a sua qualidade. A avaliação poderia abranger diversos estilos e oportunidades, sendo flexível e, quando necessário, repetida (Santos, 2015).

Sendo assim, em vez de conceber uma adaptação exclusiva para um aluno em particular durante uma atividade específica, busca-se estratégias diferenciadas para instruir o currículo a todos os estudantes. Ao desenvolver materiais concretos para a aprendizagem de conteúdos matemáticos destinados a um aluno cego, por exemplo, esse recurso, geralmente, é projetado e ajustado para os alunos-alvo da turma. No entanto, sob a perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser empregue por todos na sala de aula, proporcionando

benefícios adicionais a outros estudantes no entendimento dos temas abordados (Zerbato & Mendes, 2018).

Dessa forma, uma vez que o professor “seja capaz de ver, simultaneamente, o indivíduo e o grupo” (Afonso, 2004, p. 34) e, para além disso, consiga planejar a sua aula utilizando estratégias que garantam que esta seja flexível, motivadora e acessível, é possível pensar numa “Escola para todos, no sentido da sua adaptação às diferentes realidades colocadas pelos seus utentes. Isso implica que aceite as diferenças, apoie as aprendizagens e responda a todos e a cada um conforme as suas necessidades e características” (Afonso, 2004, p. 34).

A aplicação do DUA implica, também, mudanças claras na escola pois a sua estrutura atual não favorece a implementação dos princípios do DUA, perpetuando, assim, uma prática excludente. Isso ocorre devido à exigência de adaptação dos alunos ao currículo existente, em vez de promover ajustes no currículo para atender às diversas necessidades dos estudantes.

É preciso, portanto, “diversificar valores e práticas de uma forma consistente e permanente” (Rodrigues, 2020, p. 225) realizando mudanças profundas nas escolas, pois, “uma escola para conseguir responder às diferenças que a atravessam tem de se tornar uma escola “diferente”” (Afonso, 2004, p. 45). Só, nessa medida, é que o DL 54/2018 pode passar de “boas intenções” para práticas efetivamente inclusivas.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# 1. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Tal como se depreende do enquadramento teórico, nos últimos tempos tem havido grandes mudanças na legislação sobre Educação em Portugal. Nesse âmbito salientamos a publicação do DL 54/2018. No entanto, nem sempre a implementação na prática corresponde ao que está determinado nos normativos legais.

Como base essencial do DL encontra-se o DUA, que seria, na intenção do legislador, impulsionador de mudança nas práticas educativas, tal como já referimos anteriormente. Contudo, pelo conhecimento direto de algumas escolas, permanece a dúvida sobre a forma como tem havido uma real apropriação dos princípios básicos deste decreto e, em específico, do DUA. Tal será generalizado e que fatores podem condicionar uma real transformação das práticas?

Um dos fatores pode ter a ver com a insuficiente preparação dos professores para a implementação do DL 54/2018 e as suas utilizações, tendo em conta as sucessivas mudanças na legislação, com diferentes desafios na prática. Em particular, interessa-nos perceber a realidade das escolas do 1º ciclo, pelo papel central do professor, numa lógica de monodocência.

Nesse sentido emerge como pergunta de partida desta nossa pesquisa:

«Em que medida os professores do primeiro ciclo do ensino público no Grande Porto orientam a sua prática pedagógica a partir dos princípios do DUA?».

Parece-nos que a nossa pergunta se enquadra nas características apontadas como uma pergunta de partida eficaz, ou seja, que guia a investigação científica de maneira clara, exequível e pertinente. Conforme destacado por Quivy e Campenhoudt (2019), uma boa pergunta de partida deve apresentar as seguintes características:

- Clareza: A formulação da pergunta deve ser precisa, evitando ambiguidades ou termos vagos. Além disso, é crucial delimitar claramente o objeto de estudo, o contexto e os critérios de análise;
- Exequibilidade: A pergunta precisa ser realizável com os recursos disponíveis, considerando tanto o tempo, quanto os dados, técnicas e habilidades necessários. Além disso, deve ser adaptável às condições e resultados da investigação;
- Pertinência: A pergunta deve ser relevante para o campo científico, social ou profissional em que se insere. Deve contribuir para o avanço do conhecimento, a resolução de problemas ou a promoção da inovação.

É importante ressaltar que uma boa pergunta inicial não deve ser confundida com uma hipótese, uma afirmação ou um julgamento moral. Ela deve buscar compreender, não demonstrar ou avaliar, permitindo múltiplas respostas possíveis sem pressupor uma resposta predefinida.

O processo de pesquisa envolve uma série de mecanismos teóricos, conceituais, metodológicos e técnicos que são acionados para abordar a pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2019), concretizando, especialmente, os objetivos do estudo. Após a organização dos conceitos e objetivos num modelo analítico, seguimos para a definição do método, e das técnicas de recolha e análise de dados de acordo com esse modelo.

A nossa investigação tem como objetivo principal identificar de que maneira os professores do primeiro ciclo do Grande Porto orientam a sua prática pedagógica tendo em conta os princípios do DUA.

Para cumprir este objetivo, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- i) Apresentar as teorias que dão suporte ao DUA;
- ii) Conhecer a opinião dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas;

iii) Identificar práticas educativas na região do Grande Porto que sejam baseadas no DUA.

## **2 OPÇÕES METODOLÓGICAS**

### **2.1. Métodos e técnicas de recolha de dados**

Para a nossa investigação utilizou-se, essencialmente, abordagens de natureza quantitativa, embora se tenha a noção que os dados não serão generalizáveis, dada a dimensão da nossa amostra. Pretendeu-se, assim, essencialmente, desvelar alguns aspetos da realidade que possam suscitar uma reflexão mais ampla.

Optou-se por realizar a recolha de dados por meio de um inquérito por questionário online (Anexo 1), desenvolvido na plataforma *Google Forms*®. Essa escolha foi motivada pelos benefícios associados à recolha de dados por esta via. Embora seja reconhecida a desvantagem de não abranger indivíduos sem acesso à internet, o questionário online oferece vantagens como taxas de resposta mais elevadas, rapidez e ausência de custos financeiros (Fricker & Schonlau, 2002). Além disso, pode ser respondido em qualquer dispositivo eletrónico, em qualquer local e a qualquer momento (Birks et al., 2017).

O questionário foi elaborado com o propósito de atender aos objetivos específicos, incorporando as variáveis pertinentes. Predominantemente, foi composto por questões de escolha múltipla ou de resposta fixa, possibilitando a obtenção de dados consistentes e precisos por meio de respostas fechadas, restritas às alternativas fornecidas (Birks et al., 2017; Mooi & Sarsted, 2011).

O instrumento foi organizado em três dimensões: 1) caracterização do inquirido, que permitiu aplicar os critérios de inclusão na pesquisa e reunir variáveis sociodemográficas; 2) conhecimento sobre o DUA, através de questões de escolha múltipla sobre o conceito e sobre a legislação associada;

3) aplicação/implementação do DUA na prática pedagógica, utilizando questões abertas para melhor perceção sobre as ações executadas.

Com o intuito de assegurar a compreensão das questões, foi realizado um pré-teste. Nesta fase preliminar, seleccionámos de forma conveniente, dois professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que lecionam em escolas públicas portuguesas situadas fora do perímetro desta investigação.

Durante a aplicação do pré-teste, uma questão adicional de resposta aberta foi incorporada ao questionário, solicitando aos participantes que expressassem as suas opiniões sobre as perguntas apresentadas.

## **2.2. A Amostra**

A amostra foi aleatória e de conveniência, seleccionando um conjunto de escolas da região do Grande Porto, englobando os concelhos de Gondomar, Maia, Matosinhos, Paredes, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde, Vila Nova de Gaia, Santo Tirso e Trofa. Para a direção de cada uma destas escolas foi enviado uma comunicação a esclarecer os objetivos da investigação, e o link com o inquérito, solicitando que o mesmo fosse repassado aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento.

A recolha de dados foi realizada por meio de uma amostra não probabilística, utilizando uma estratégia de disseminação do questionário. Este permaneceu acessível online por um período de 40 dias, precisamente de 4 de março a 15 de abril de 2024, com o objetivo de obter o máximo de respostas possíveis.

Poderiam responder ao questionário pessoas que cumprissem os seguintes critérios de inclusão:

- Ser professor de 1º Ciclo;
- Atuar numa escola pública situada no Grande Porto;

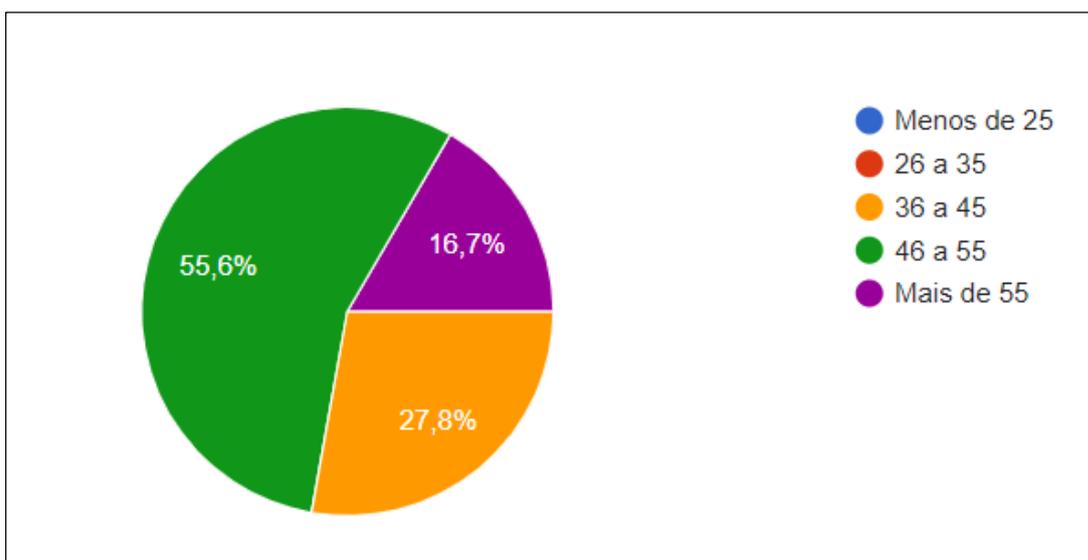
Foram enviados links para preenchimento a 125 professores, tendo sido obtidas 36 respostas, onde todos cumpriram os critérios de inclusão, compondo a amostra da pesquisa (taxa de resposta de 29%). Todos os inquiridos são docentes do 1º Ciclo numa escola pública situada no Grande Porto.

Em seguida faz-se a apresentação de resultados com o recurso a tabelas e gráficos, e as suas respetivas análises.

### 2.2.1. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

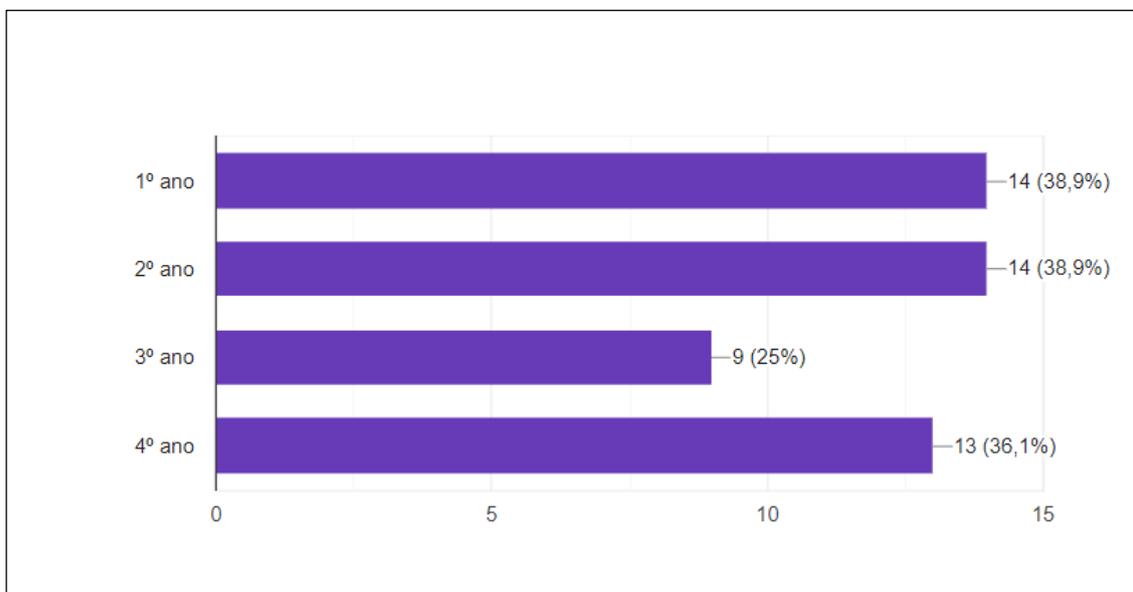
Em relação à variável idade, foi transformada em classes de idades, de 10 em 10 anos. O grupo mais representado foi o de adultos com idade entre os 46 e os 55 anos, representando 55,6% do total dos participantes. Por oposição, o menos representado foi o de pessoas com 55 ou mais anos correspondendo a apenas 16,7% dos inquiridos. Vale dizer, também, que não foi identificado nenhum participante com menos de 35 anos na nossa amostra (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Idade



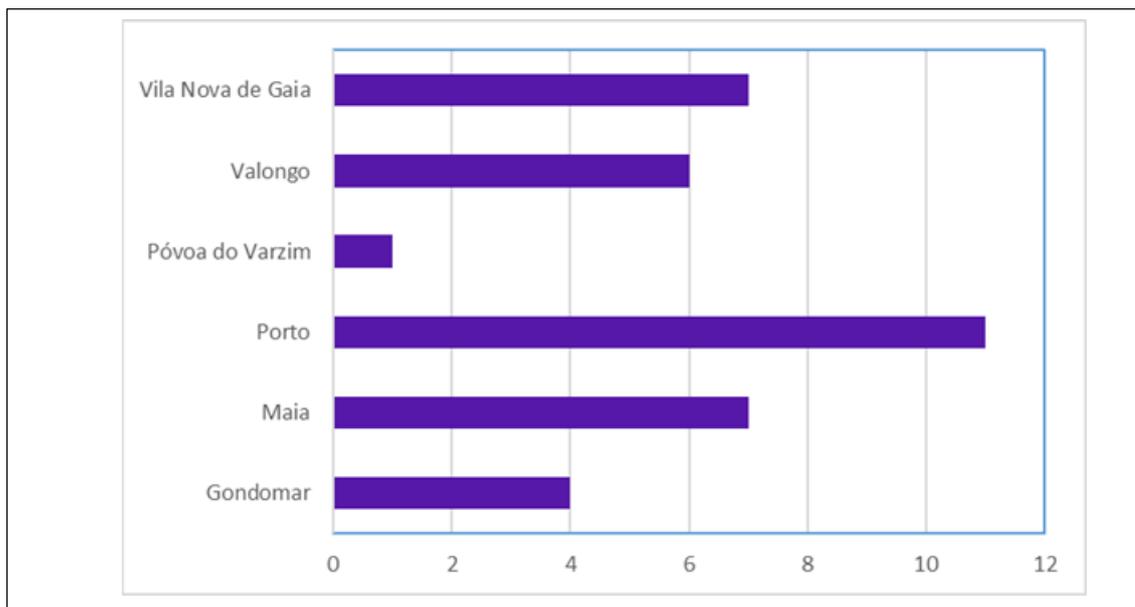
Sobre o ano de escolaridade que leciona atualmente, verificámos que 38,9% dos respondentes se encontram a ensinar tanto o 1º quanto o 2º ano, 25% estão com uma turma do 3º ano e 36,1% com o 4º ano (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Ano de escolaridade que leciona



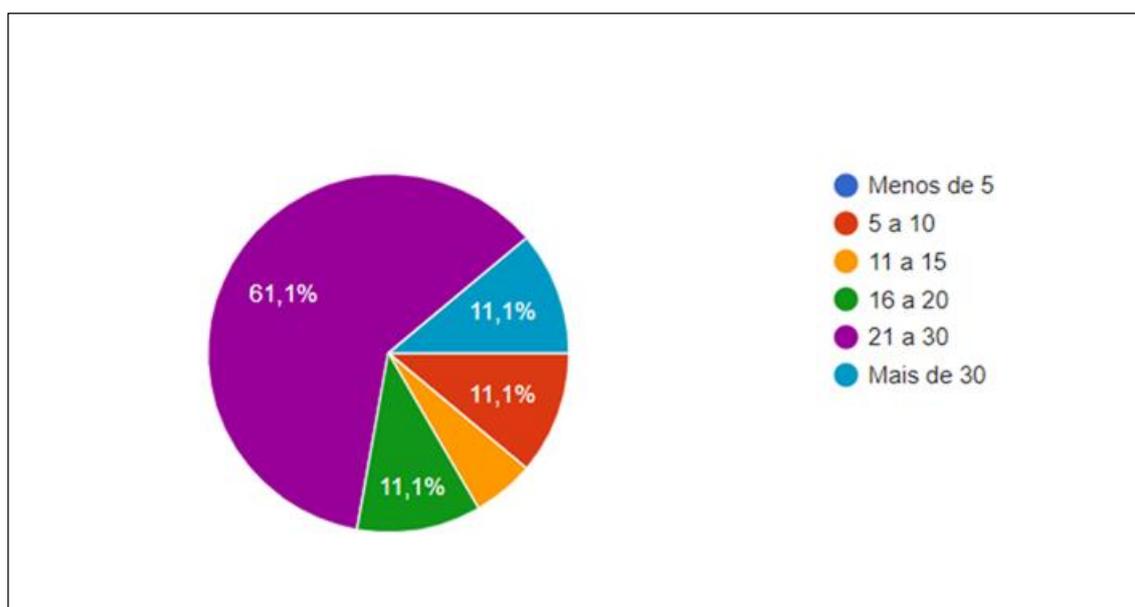
Relativamente ao local onde fica situada a Escola onde leciona, tivemos representação de seis concelhos dos onze possíveis: Gondomar, Maia, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo e Vila Nova de Gaia. O Concelho do Porto com a participação de 30,6% dos professores, foi o mais representado na nossa amostra, com onze respostas. Na sequência temos Vila Nova de Gaia e Maia, com 19,4% e 7 respostas em cada concelho (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Localização da escola onde leciona



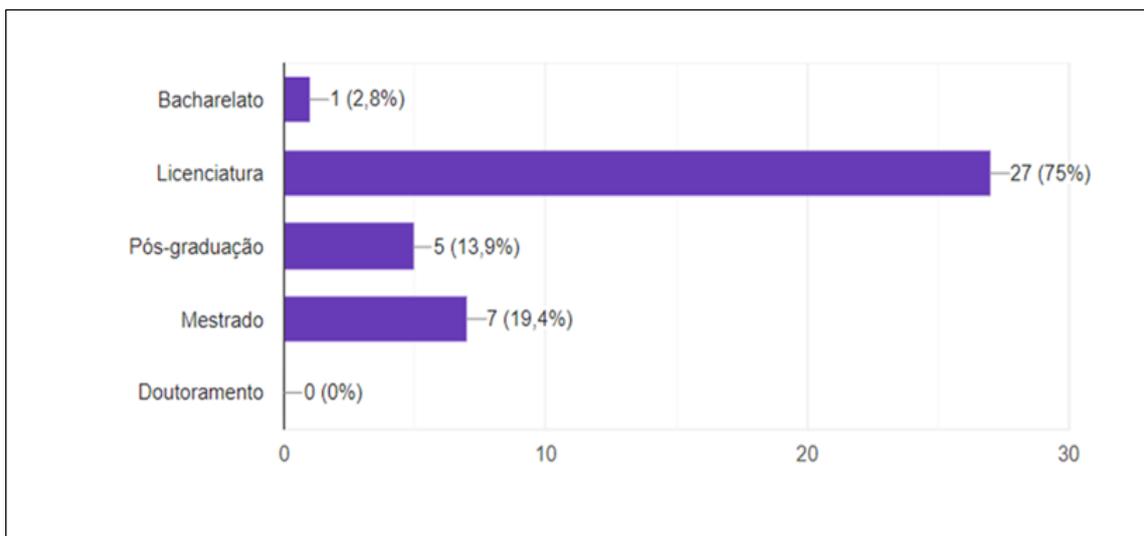
Sobre o tempo de serviço, das 36 respostas obtidas, a categoria com mais respostas correspondeu à do intervalo entre 21 e 30 anos de serviço, com 22 respostas, representando 61,1% da amostra. Não foram encontrados registo de professores com menos de cinco anos de serviço na nossa amostra (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Tempo de serviço



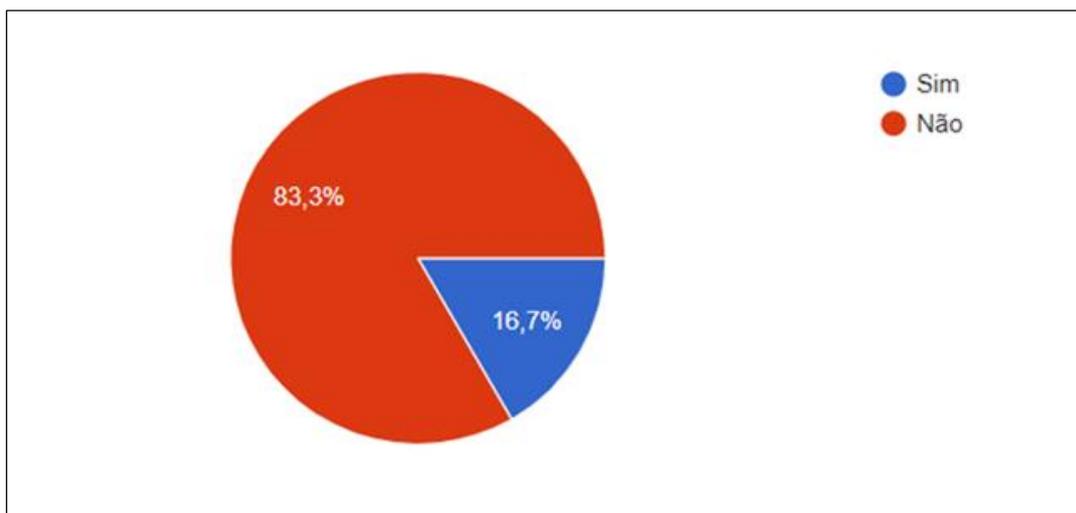
Sobre as habilitações académicas, a maior parte da nossa amostra revelou ter concluído a licenciatura (75%, o que corresponde a 27 professores), na sequência, sete professores informaram ser mestres (19,4%), cinco professores têm formação ao nível de pós-graduação (13,9%) e apenas um professor possui bacharelato (2,8%) (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Habilitações académicas



A sexta pergunta do inquérito, e última da caracterização da amostra, buscava saber se o professor possuía especialização em Educação Especial. Como respostas, obtivemos a maioria dos inquiridos (30 pessoas) a afirmar que não têm especialização em Educação Especial, contra seis professores (16,7%) que possui esta formação (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Formação em Educação Especial



### **3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **3.1. Técnicas de tratamento de dados**

A análise dos dados resultante das perguntas fechadas foi conduzida por meio de procedimentos estatísticos simples, possibilitando a investigação precisa, rigorosa e clara das correlações entre as variáveis quantitativas, conforme preconizado por Quivy & Campenhoudt (2019). A base de dados recolhida com recursos à plataforma *Google Forms*® foi importada e organizada utilizando o *software* Microsoft Excel®.

Relativamente às perguntas abertas, foi realizada análise de conteúdo, de modo a evidenciar aspetos singulares das respostas. Conforme descrito por Bardin (2009), a análise de conteúdo engloba um conjunto de técnicas metodológicas destinadas a examinar as comunicações, com o intuito de descrever o conteúdo das mensagens implícitas nelas, permitindo a dedução de conhecimento subjacente. De acordo com a autora, essa abordagem pode ser aplicada a diversos tipos de discursos e comunicações, independentemente do meio utilizado, e tem como objetivo compreender as características e significados da comunicação.

Nesse método analítico, a seleção de índices ou categorias é derivada das questões guias da pesquisa e, subseqüentemente, estruturada em indicadores ou subcategorias. Os tópicos que se apresentam com maior frequência são, então, submetidos a uma análise mais aprofundada.

Em seguida serão apresentados os resultados seguindo as várias dimensões do inquérito.

### 3.2 Tratamento dos inquéritos

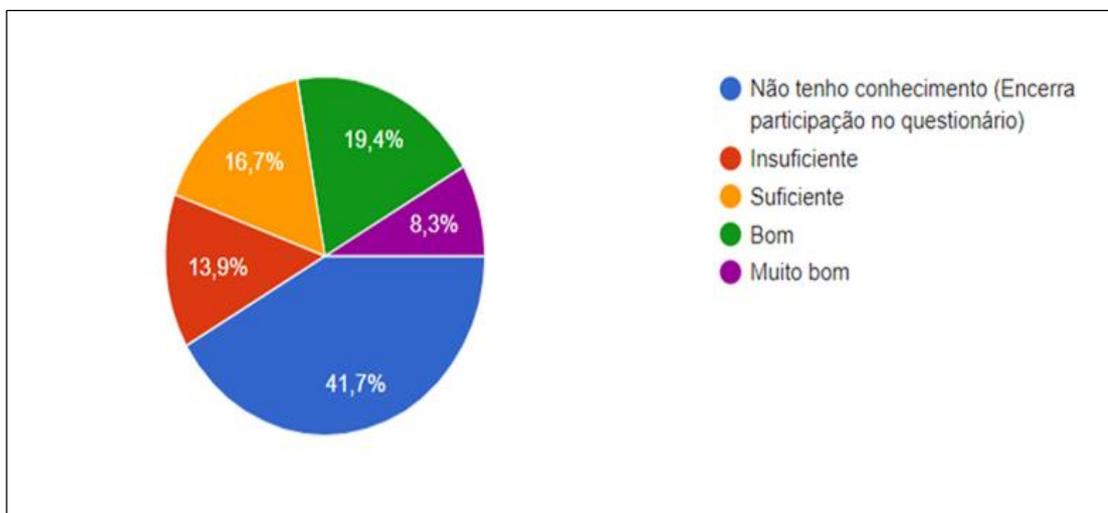
Em seguida vamos apresentar, de forma sequencial, os resultados do inquérito por questionário, tecendo algumas considerações interpretativas.

Assim, a sétima pergunta do inquérito procura perceber como o professor classifica o seu conhecimento sobre o DUA diante das opções: "não tenho conhecimento" (encerrando assim o inquérito), "insuficiente", "suficiente", "bom" e "muito bom". A análise dos dados revela uma distribuição variada de respostas entre os professores em relação ao seu conhecimento sobre o DUA (Gráfico 7).

Inicialmente, quinze professores, 41,7% dos participantes, afirmou não ter conhecimento sobre o DUA, o que para nós é particularmente significativo, uma vez que a sua utilização tem como destino todos os alunos. A falta de conhecimento entre esse grupo de professores pode indicar uma lacuna na formação contínua. Devemos realçar que, tendo a nossa amostra professores entre os 46 e os 55 anos, na sua maioria, e o DL n.º 54/2018 sido publicado em 2018, tal como o "Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva", esse grupo de professores já estava em atividade docente e deveria ter tido conhecimento da legislação em algum momento formativo.

Por outro lado, sete professores, 19,4% dos participantes, classificaram o seu conhecimento sobre o DUA como bom. Isso sugere que uma parte dos professores está familiarizada e segura com os princípios e práticas do DUA, o que pode promover a sua implementação eficaz em sala de aula. Além disso, 16,7% dos professores classificaram o seu conhecimento como suficiente, 13,9% como insuficiente e 8,3% como muito bom. Esta distribuição mostra uma variedade de perceções e níveis de conhecimento entre os professores em relação ao DUA.

Gráfico 7 - Conhecimento sobre o DUA



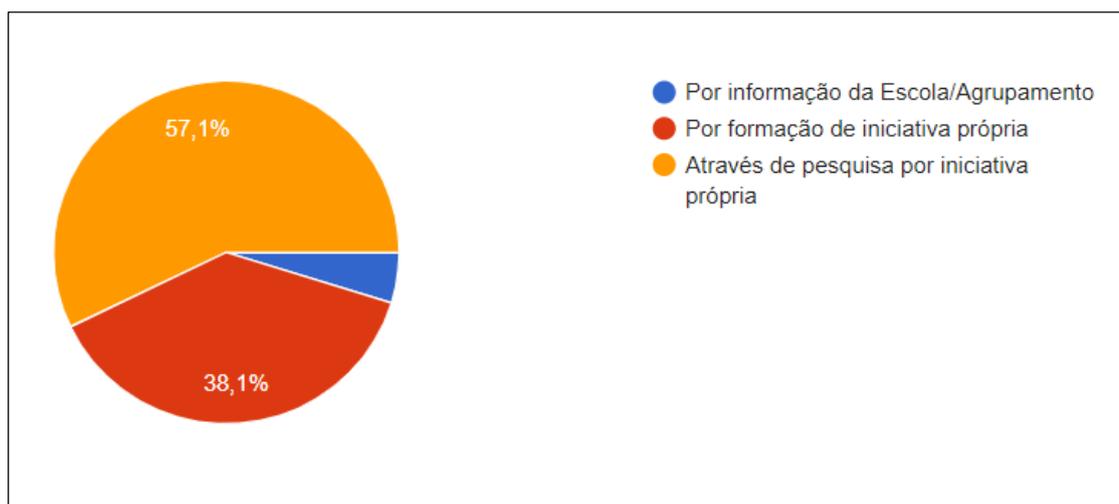
Sobre a forma como obteve conhecimento sobre o DUA (Gráfico 8), a maioria dos professores, 57,1% dos participantes, indicou ter adquirido esse conhecimento através de pesquisas por iniciativa própria. Esse resultado destaca a iniciativa de uma parte significativa dos professores em explorar e compreender novas abordagens pedagógicas que promovam a inclusão educacional.

Em segundo lugar, 38,1% dos professores, correspondendo a 8 respostas, afirmaram ter conhecido o DUA através de formação realizada por iniciativa própria. Isso sugere que uma parcela substancial da nossa amostra reconhece a importância da formação contínua, visto que houve mudança de legislação, o que implicou uma necessidade de atualização dos conhecimentos.

Além disso, um único professor, representando 4,8% dos participantes, indicou ter conhecido o DUA através de informação fornecida pela Escola/Agrupamento Escolar. Embora essa proporção seja menor em comparação com as outras fontes de informação, ainda é relevante, pois destaca o papel das instituições educacionais na disseminação de práticas pedagógicas inclusivas entre o seu corpo docente. Já é do conhecimento de todos que as escolas e agrupamentos escolares desempenham um papel importante na

promoção do conhecimento sobre a inclusão na escola, e podem oferecer suporte e recursos para os professores interessados em implementá-lo nas suas práticas. Daí ser relevante que apenas um professor da amostra se tenha referido a formação da escola pelo que se pode questionar porque esta não foi generalizada.

Gráfico 8 - Forma de obtenção de conhecimento sobre o DUA



A questão 9 pergunta como os professores classificam os seus conhecimentos sobre o DL n.º 54/2018, e apresenta cinco opções de resposta, nomeadamente: Não tenho conhecimento, insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Relativamente ao DL n.º 54/2018, vemos no Gráfico 9 que a maioria dos professores, 47,6% dos participantes, afirmou ter um bom conhecimento sobre o referido documento. Isso sugere um nível significativo de familiaridade e compreensão entre os educadores em relação às diretrizes estabelecidas por esse decreto, que trata de questões relacionadas à inclusão educacional e à promoção de uma educação mais equitativa e acessível (DL n.º 54/2018).

Em seguida, 23,8% dos professores indicaram ter um conhecimento suficiente sobre o DL. Embora essa proporção seja menor em comparação com aqueles que classificaram o seu conhecimento como bom, ainda é significativa

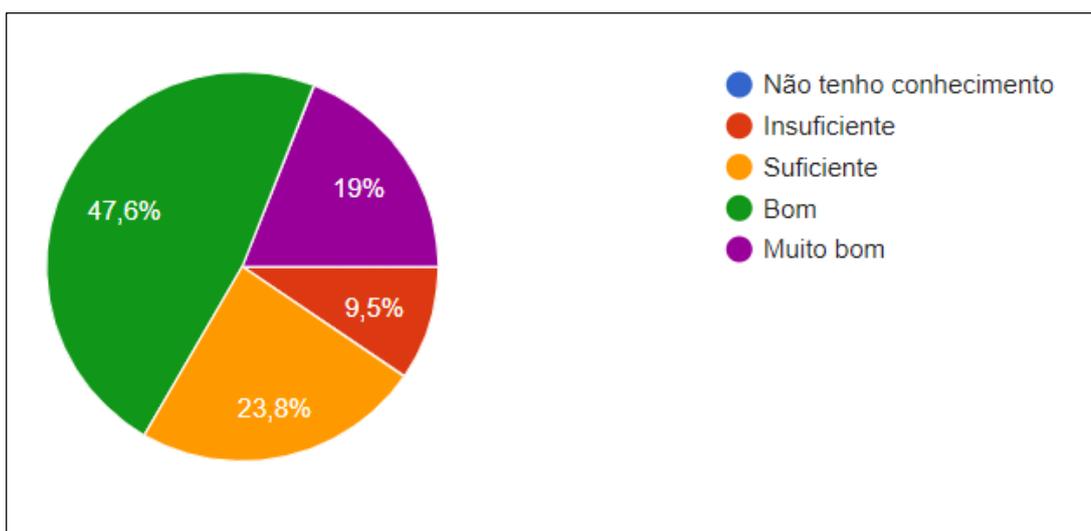
e indica que uma parte considerável dos professores possui um entendimento básico das disposições e implicações do DL.

Além disso, 19% dos professores classificaram o seu conhecimento sobre o decreto como muito bom. Isso sugere um grupo substancial de educadores que se sente confiante e bem informado sobre as políticas e diretrizes estabelecidas pelo DL n.º 54/2018, o que pode promover uma implementação mais eficaz dessas políticas nas suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, 9,5% dos professores indicaram ter um conhecimento insuficiente sobre o DL. Embora essa proporção seja relativamente baixa comparativamente aos que afirmaram ter um conhecimento suficiente ou bom, ainda é importante reconhecer a necessidade de apoio adicional e oportunidades de desenvolvimento profissional para esses educadores, a fim de garantir uma compreensão mais abrangente e eficaz das políticas de inclusão educacional.

É interessante notar que nenhum professor informou não conhecer o DL n.º 54/2018. Isso pode indicar um nível geral de informação e familiaridade entre os professores relativamente à legislação educacional em vigor sobre educação inclusiva, o que consideramos positivo para a promoção de uma cultura de inclusão e equidade nas escolas.

Gráfico 9 - Conhecimento sobre o DL nº 54/2018

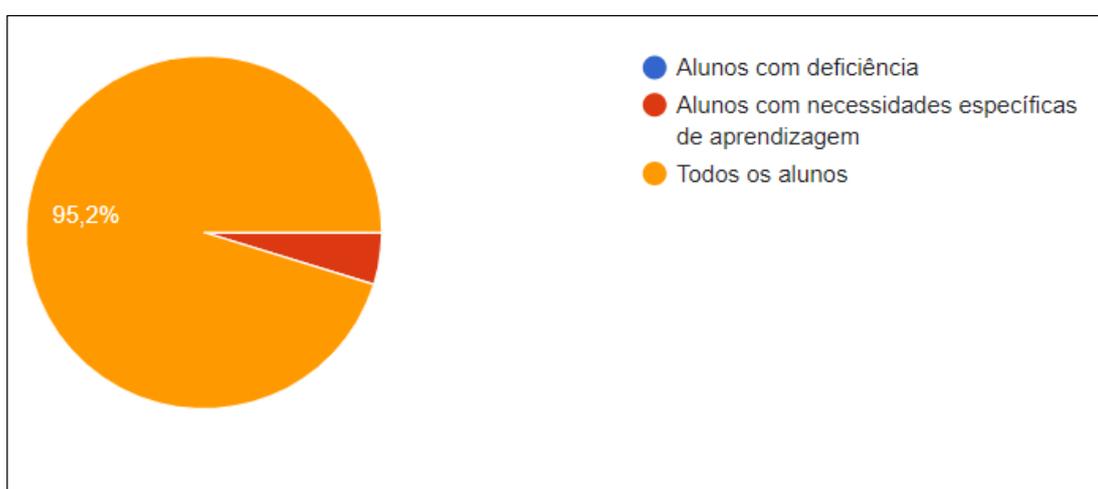


A análise dos dados da questão 10 do inquérito revela uma compreensão predominante entre os professores sobre o público-alvo do DL n.º 54/2018 (Gráfico 10). A maioria dos professores, 95,2% dos participantes, indicou que o decreto se destina a todos os alunos. Isso reflete uma compreensão do propósito do DL, que busca promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, independentemente das suas características individuais ou necessidades específicas de aprendizagem.

Por outro lado, uma pequena proporção de 4,8% dos professores acredita que o DL é destinado apenas para os alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Embora essa perspectiva represente uma minoria, é importante reconhecer que ainda existem professores com uma interpretação restrita do alcance do DL.

Cumprе referir que nenhum professor indicou a opção "alunos com deficiência" como o público-alvo do DL. Isso pode refletir uma compreensão mais abrangente do conceito de inclusão, que reconhece a diversidade de necessidades e capacidades de todos os alunos, em vez de categorizar os estudantes com base em características específicas, como deficiência.

Gráfico 10 - Alunos abrangidos pelo DL n.º 54/2018

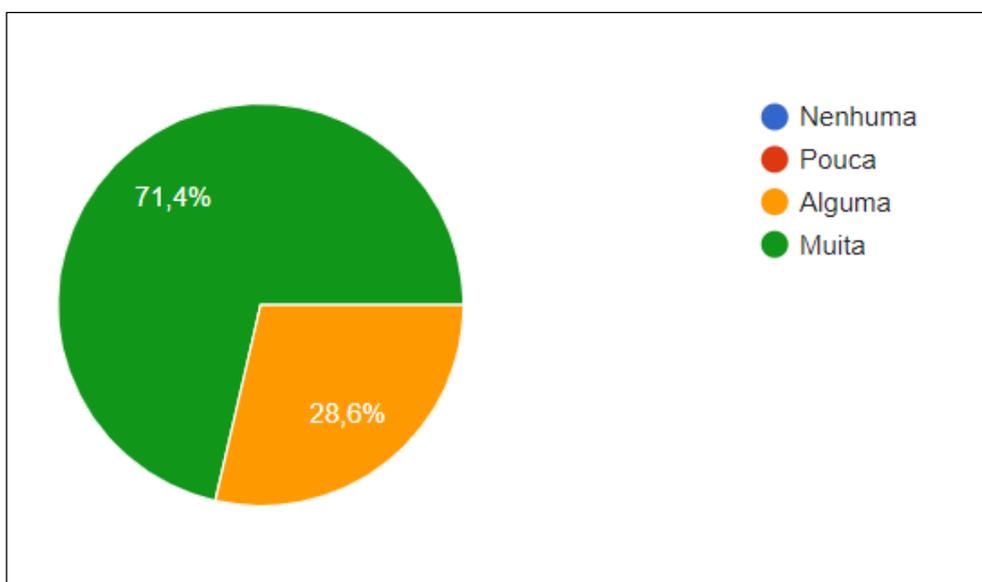


Relativamente à importância atribuída ao DUA pelos professores, os dados revelam uma percepção muito positiva. A maioria dos professores, 71,4% dos participantes, indicou atribuir "muita" importância ao DUA. Isso reflete um reconhecimento entre os educadores sobre os benefícios do DUA na promoção de uma educação inclusiva e acessível para todos os alunos. Essa alta proporção de professores que valorizam muito o DUA sugere um compromisso substancial com a implementação de práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos e promovam o sucesso de todos.

Além destes, 28,6% dos professores indicaram atribuir "alguma" importância ao DUA. Embora essa proporção seja menor em comparação com o grupo anteriormente mencionado, ainda é significativa e indica um reconhecimento da relevância do DUA como uma abordagem pedagógica eficaz para promover a inclusão e a equidade na educação.

Cumprir referir que não tenham sido encontradas respostas indicando que os professores atribuem "nenhuma" ou "pouca" importância ao DUA. Isso sugere uma tendência predominante entre os educadores em reconhecer o valor e a relevância do DUA como uma ferramenta essencial para promover a inclusão e a diversidade nas salas de aula. Essa ausência de respostas negativas pode ser interpretada como um indicador positivo da receptividade e do compromisso dos professores com os princípios e práticas do DUA.

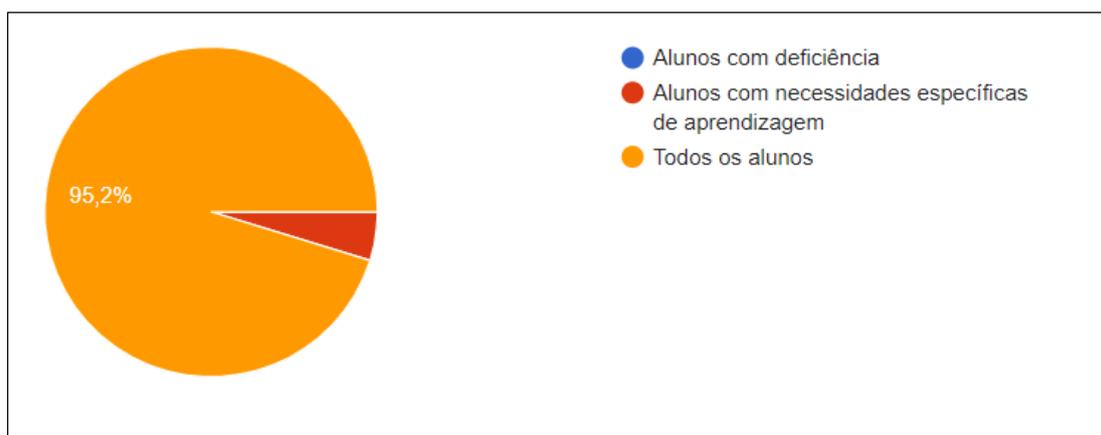
Gráfico 11 - Importância atribuída ao DUA



Sobre o conhecimento relativamente a quem se destina o DUA (Gráfico 12), obtivemos como resposta prevalente (95,2% dos professores), que o DUA se destina a todos os alunos. Esse resultado reflete uma compreensão do propósito do DUA, que visa oferecer estratégias e práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas habilidades, características ou condições de aprendizagem. Essa visão está alinhada com os princípios da educação inclusiva, que reconhecem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade e equitativa.

Por outro lado, uma pequena proporção de 4,8% dos professores associa o DUA apenas aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Embora essa perspectiva represente uma minoria, é importante reconhecer que ainda existe uma compreensão limitada ou uma interpretação restrita do alcance do DUA por parte de alguns professores.

Gráfico 12 - Alunos abrangidos pelo DUA



A questão 13 pede aos professores que escolham, de entre as opções: “É preciso garantir a acessibilidade independente das suas necessidades”; “O currículo deve incluir alternativas que o torne acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e

deficiências em uma ampla variedade de contextos”; “O “universal” do desenho universal significa uma solução única para todos” e “O planejamento das práticas pedagógicas deve ser intencional, proativo e flexível , considerando a diversidade de alunos em sala de aula”, quais as afirmações que se relacionam com os princípios do DUA.

Nenhum professor respondeu que "O 'universal' do desenho universal significa uma solução única para todos". Essa ausência de respostas indica um entendimento claro de que o DUA não se trata de aplicar uma abordagem uniforme para todos os alunos, mas sim de oferecer uma variedade de opções e estratégias para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem.

A resposta mais comum, escolhida por 85,7% dos participantes, é que "O planejamento das práticas pedagógicas deve ser intencional, proativo e flexível, considerando a diversidade de alunos em sala de aula". Isso destaca a importância do planejamento deliberado e flexível, que reconhece e responde às diferentes habilidades, interesses e necessidades dos alunos. Essa abordagem proativa e adaptativa é fundamental para promover uma educação inclusiva e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e prosperar (Gráfico 13).

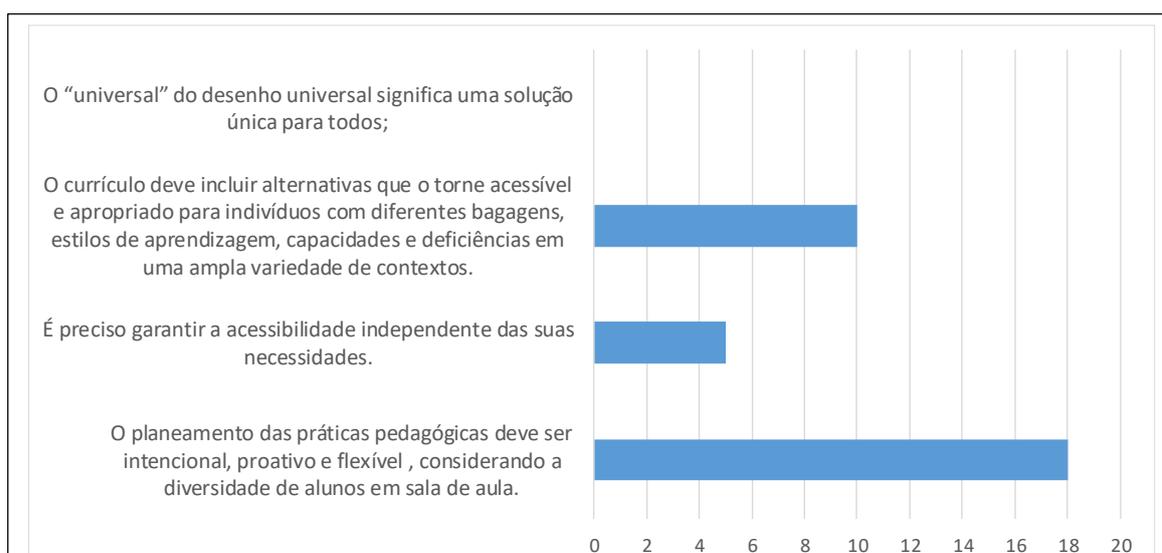
A resposta "É preciso garantir a acessibilidade independentemente das suas necessidades" foi selecionada por 23,8% dos participantes. Isso ressalta a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem, entretanto, essa acessibilidade deve ser garantida de acordo com as necessidades individuais de cada um. Isso envolve não apenas fornecer recursos acessíveis, mas também criar um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos.

A opção "O currículo deve incluir alternativas que o torne acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos" foi selecionada por 47,6% dos participantes. Essa resposta destaca a importância de adaptar o currículo para atender às necessidades e características individuais

dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de se envolver e aprender de maneira significativa.

Em resumo, esses dados destacam a compreensão dos participantes sobre os princípios fundamentais do DUA e a sua aplicação na prática pedagógica. Eles enfatizam a importância do planejamento flexível e adaptativo, o reconhecimento da diversidade dos alunos e a garantia de acessibilidade e inclusão em todos os aspectos do ambiente educacional. Esses princípios são essenciais para criar uma cultura escolar que valorize a diversidade, promova a equidade e atenda às necessidades de todos os alunos.

Gráfico 13 - Das seguintes afirmações quais as que se relacionam com os princípios do DUA?



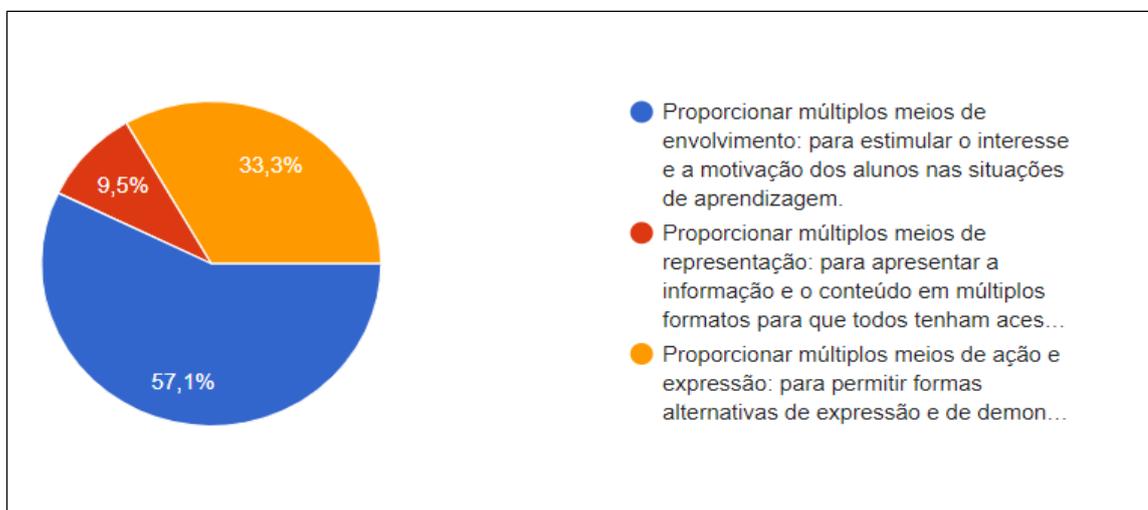
A análise dos dados da questão 14 do inquérito revela as preferências dos professores em relação às diferentes dimensões do DUA. A maioria dos participantes, totalizando 57,1% dos professores, escolheu a dimensão "Proporcionar múltiplos meios de envolvimento" como a mais valorizada. Isso sugere que os educadores reconhecem a importância de estimular o interesse e a motivação dos alunos durante as situações de aprendizagem. Essa dimensão

do DUA enfatiza a necessidade de oferecer variedade de recursos, estratégias e atividades que envolvam os alunos de maneira significativa e os incentivem a participar ativamente do processo de aprendizagem. O interesse e a motivação dos alunos são aspectos fundamentais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida (Gráfico 14).

Em segundo lugar, 33,3% dos professores escolheram a dimensão "Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão" como a mais valorizada. Isso indica que uma parte significativa dos educadores reconhece a importância de oferecer aos alunos diferentes formas de expressar e demonstrar o seu conhecimento e aprendizagem. Essa dimensão do DUA enfatiza a importância de fornecer opções flexíveis e diversificadas para os alunos demonstrarem o seu entendimento e habilidades, levando em consideração as suas preferências individuais, estilos de aprendizagem e capacidades.

Por fim, 9,5% dos professores escolheram a dimensão "Proporcionar múltiplos meios de representação" como a mais valorizada. Embora essa proporção seja menor em comparação com as outras dimensões, ainda é importante reconhecer a relevância de apresentar informações e conteúdos em múltiplos formatos para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo. Essa dimensão do DUA destaca a importância de oferecer variedade de recursos e materiais de aprendizagem, adaptados às necessidades e preferências dos alunos, para facilitar o entendimento e a compreensão dos conceitos ensinados.

Gráfico 14 - A dimensão do DUA que valoriza mais

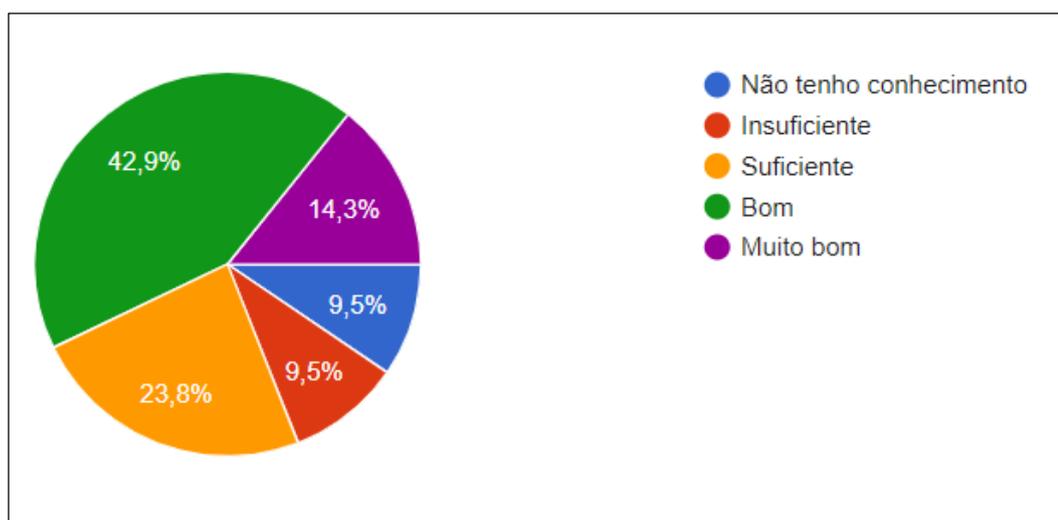


A questão 15 do inquérito pede aos professores que classifiquem o seu conhecimento sobre o "Manual de apoio à prática para uma Educação Inclusiva", tendo como opções "não tenho conhecimento", "insuficiente", "suficiente", "bom", "muito bom".

Apenas 9,5% dos professores indicaram não ter conhecimento sobre o manual, enquanto outros 9,5% classificaram o seu conhecimento como insuficiente. Esses resultados sugerem que uma parcela minoritária dos professores ainda não está familiarizada ou não se sente confortável com o conteúdo e as orientações fornecidas pelo manual (Gráfico 15).

Por outro lado, 23,8% dos professores classificaram o seu conhecimento como suficiente, indicando uma compreensão básica do manual, mas talvez sem um domínio completo de seu conteúdo. Enquanto isso, 42,9% dos professores consideraram o seu conhecimento como bom e 14,3% como muito bom. Esses números mostram que uma proporção significativa dos professores se sente confiante na sua compreensão e aplicação das informações fornecidas pelo manual.

Gráfico 15 - Como classifica o seu conhecimento sobre o "Manual de apoio à prática para uma Educação Inclusiva"

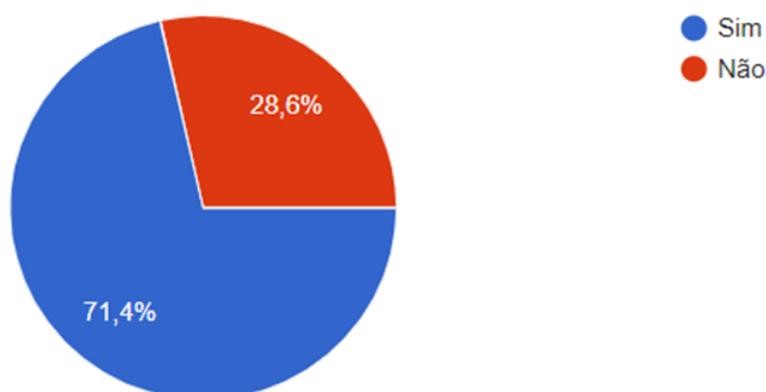


A análise dos dados da questão 16 revela uma tendência positiva entre os professores em considerar o DUA na sua prática pedagógica, incluindo planeamento, intervenção e avaliação.

Um resultado significativo é que a maioria dos professores, totalizando 71,4% dos participantes, respondeu que sim, eles consideram o DUA na sua prática pedagógica. Isso sugere um reconhecimento generalizado da importância e relevância do DUA na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Os educadores que incorporam o DUA na sua prática pedagógica estão mais propensos a adotar estratégias e abordagens que atendam às diversas necessidades dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para todos (Gráfico 16).

Por outro lado, 28,6% dos professores responderam que não consideram o DUA na sua prática pedagógica. Embora essa proporção seja menor em comparação com aqueles que afirmaram considerar o DUA, ainda é importante reconhecer que uma parcela significativa dos educadores pode não estar familiarizada ou pode não estar integrando totalmente os princípios do DUA na sua abordagem pedagógica. Isso pode ser atribuído a uma variedade de fatores, incluindo falta de conhecimento sobre o DUA, resistência à mudança ou falta de recursos e apoio para implementar práticas inclusivas.

Gráfico 16 - Na sua prática pedagógica (planificação/ intervenção/ avaliação) tem em conta o DUA



Para além da análise dos resultados das perguntas fechadas, procedemos, igualmente, ao tratamento das perguntas abertas (nº 17, 18 e 19, recorrendo à análise de conteúdo, como já referimos anteriormente.

Assim, relativamente às respostas dos inquiridos à pergunta aberta número 17 podemos verificar que todos realçam a diversificação para ir ao encontro da diversidade dos alunos. Por um lado, referem-se à utilização de estratégias, nomeadamente, “Diferenciação Pedagógica”, “o mesmo tamanho não serve a todos”. Por outro lado, assinalam que é a diversificação dos recursos nomeadamente “material de apoio diversificado”, “diferentes recursos”,

Também consideram importante existirem formas diferentes de avaliação para se perceber as “diferentes formas de expressarem o que sabem” e “conhecimento pode ser verificado sob diversas formas.

Todas estas adaptações devem ir ao encontro das necessidades dos alunos tendo como base os conceitos e a fundamentação do DUA valorizando bastante o envolvimento dos alunos.

Os três princípios do DUA são contemplados nas respostas, mas não por todos os professores em simultâneo. A Tabela 2 pretende identificar algumas dessas respostas, assinalando por códigos os diferentes sujeitos.

Tabela 2 - Os princípios do DUA na ação pedagógica dos professores

Princípios do DUA	Unidades de Registo
Proporcionar múltiplos meios de envolvimento	<p>“Utilização de diferentes recursos para trabalhar um conteúdo.” P1</p> <p>“o mesmo tamanho não serve a todos” P2</p> <p>“material de apoio diversificado” P3</p> <p>“Diversificando os materiais pedagógicos Disponibilizando uma variedade de recursos na sala de aula”. P6</p> <p>“Ensino mais focalizado na criança/aluno, maior atenção com os meios de apresentação, adequação e diversificação de materiais”. P9</p>
Proporcionar múltiplos meios de representação	<p>“tarefas ajustadas à sua realidade ou com a criação de oportunidades de integração na tarefa.” P2</p> <p>“modificando o percurso” P6</p>

Atividades diferenciadas de acordo com as necessidades específicas dos alunos. P11

Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão

Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressarem o que sabem. Trabalhos de grupo, apresentações orais e escritas. P10  
Avaliação diferente. P11

---

Sobre as alterações percebidas, com a aplicação do DUA, no desempenho dos alunos (questão 18), os professores observam um maior envolvimento com relação à própria aprendizagem (P7 e P9) e com as tarefas de sala (P6 e P11). Foram apontadas melhorias nos alunos (P8) e especificamente “melhoria na compreensão” (P5) e no “desempenho” (P11). Foi pontuada, também, que sentiram diferença positiva relativamente à motivação (P10), e, especificamente, mais motivação dos alunos “com dificuldades” (P3).

A questão 19, também é aberta, perguntando aos professores sobre as dificuldades sentidas na aplicação do DUA. Esse item, que não era de resposta obrigatória, contou com dez respostas das onze possíveis, podendo-se inferir que um professor, eventualmente, não sentiu dificuldade na utilização do DUA (P8). Além deste, outro professor deixou registrado que “Não senti propriamente” (P4).

Entre os relatos das adversidades, percebemos dificuldades dos professores na identificação da melhor estratégia a utilizar “conhecimento da melhor forma que cada criança aprende” (P1), para conseguir “trabalhar com vários níveis na sala de aula” (P3). Foi pontuada, também, a falta de “recursos didáticos adequados” (P10), falta de “recursos necessários para ir um pouco mais além” (P6), bem como a dificuldade na “construção de diferentes materiais” (P11). Para além disso, foi citado ainda, “necessidades de formação nesta área” (P5), “falta de recursos humanos qualificados” (P7), e “a resistência por parte de alguns elementos no contexto educativo” (P9).

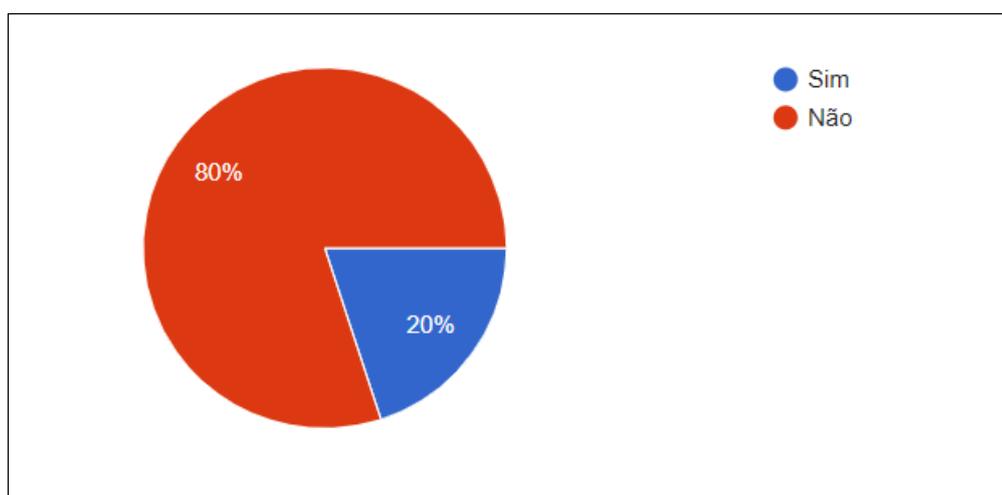
A análise dos dados da questão 20 do inquérito revela uma situação em que a maioria dos professores não recebeu acompanhamento ou supervisão para a implementação do DUA na sua prática pedagógica.

Um resultado significativo é que 80% dos professores responderam que não receberam acompanhamento ou supervisão para implementar o DUA. Isso sugere uma lacuna na oferta de suporte e orientação aos educadores na adoção e aplicação eficaz do DUA nas suas salas de aula. A falta de acompanhamento ou supervisão pode resultar numa implementação inconsistente, ou inadequada do DUA, limitando o seu potencial para promover uma educação inclusiva e equitativa.

Por outro lado, 20% dos professores responderam que sim, receberam acompanhamento ou supervisão para implementar o DUA. Embora essa proporção seja menor em comparação com aqueles que não receberam acompanhamento, é importante reconhecer que alguns educadores estão a receber apoio e orientação para integrar o DUA na sua prática pedagógica.

O acompanhamento e a supervisão podem ser valiosos para ajudar os professores a entender melhor os princípios do DUA, desenvolver estratégias de ensino eficazes e superar quaisquer desafios na implementação do DUA.

Gráfico 17 - Teve acompanhamento/supervisão para a implementação do DUA?



A análise dos dados da questão 21 do inquérito revela as fontes de apoio identificadas pelos participantes que responderam receber apoio para implementar o DUA na questão 20.

Os resultados mostram uma distribuição igual entre três fontes de apoio: 33,3% dos participantes indicaram que recebem apoio do Coordenador de Departamento Curricular; outros 33,3% mencionaram receber apoio da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva) e, também 33,3% dos participantes responderam que recebem apoio de um Formador (Gráfico 17).

A participação do Coordenador de Departamento Curricular indica um envolvimento direto das lideranças intermédias no apoio à implementação do DUA. Esses coordenadores pedagógicos podem desempenhar um papel fundamental na coordenação de esforços e na garantia de que o DUA seja integrado de forma consistente em todas as áreas curriculares.

A presença da EMAEI, como fonte de apoio, destaca a importância de equipas multidisciplinares na promoção da educação inclusiva. A EMAEI, de acordo com a legislação, engloba profissionais de diferentes áreas e atua como motivadora e reguladora das práticas educativas que visam a construção de uma EI. O seu envolvimento na implementação do DUA sugere uma abordagem holística e integrada para atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, a presença de formadores como fonte de apoio destaca a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional na capacitação dos professores para implementar o DUA de maneira eficaz.

Gráfico 18 - De onde vem o acompanhamento para implementação /supervisão do DUA



### 3.3- Síntese dos resultados

Depois de analisarmos de forma parcelar e específica os resultados obtidos com a aplicação do inquérito, é importante fazermos uma síntese global relacionando com a nossa pergunta de partida e os objetivos da nossa pesquisa.

Temos de considerar, em primeiro lugar, que os dados recolhidos nos permitem algumas inferências, mas não generalizações, dado o facto de ser uma amostra limitada e de conveniência. Contudo, parece-nos poder relevar alguns aspetos interessantes.

Tínhamos como pergunta de partida “em que medida os professores do primeiro ciclo do ensino público do Grande Porto orientam a sua prática pedagógica a partir dos princípios do DUA?”

Verificamos que há um conjunto alargado de professores que indica que não conhece o DUA o que, para nós, é um dado surpreendentemente negativo. Isto significa que as suas práticas não o terão como referência o que nos faz questionar o real impacto do DL 54/2018, nomeadamente no processo de construção de uma EI.

Aliás, acresce a isso, o facto de muitos professores respondentes demonstrarem fragilidades no domínio e na implementação do DL, apesar de já terem passado quase 6 anos desde a sua publicação. Não se trata de um desconhecimento da sua existência, mas sobretudo, das suas implicações concretas na prática docente. É positivo, no entanto, que haja uma apropriação correta de alguns conceitos nele expressos, nomeadamente, ser destinado a todos os alunos e não somente aos que têm necessidades educativas especiais e, também, que pressupõe respostas diferenciadas e não uniformes.

Pensamos que um elemento importante para uma melhor informação dos docentes quanto ao DL 54/2018 seria a leitura do Manual de Apoio à prática, elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar a prática pedagógica inclusiva. No entanto, é de salientar o desconhecimento de uma

parte significativa dos respondentes acerca deste documento. Podemos apontar, assim, a necessidade deste manual ser mais divulgado entre os professores.

Devemos, ainda, realçar que os 21 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico que responderam conhecer o DUA, consideram esse conhecimento de formas diferentes, pois 3 professores classificaram-no como muito bom, 7 professores como bom, 6 professores como suficiente e 5 professores, apesar de afirmarem conhecer o DUA, relataram que não possuem conhecimento suficiente sobre o mesmo.

Se relacionarmos esse resultado com a forma como os respondentes assinalam que foram informados/formados sobre o DUA, podemos inferir que há, ainda, um défice assinalável neste domínio. Uma análise das ofertas formativas poderia, eventualmente, fornecer-nos mais dados sobre a divulgação do DUA junto dos docentes, nomeadamente comparando-as com as que existiram sobre a CIF, na vigência do DL 3/2008.

Apesar destas lacunas é de salientar que um número significativo dos respondentes assinalou que utiliza o DUA nas suas práticas educativas, valorizando, essencialmente, a rede motivacional. Os motivos apontados, pelos que, apesar de conhecerem o DUA, não o utilizam, têm a ver com a dificuldade na aplicação de estratégias a utilizar para cada criança, na diversidade dos níveis de aprendizagem de cada criança, a falta de recursos didáticos adequados e de recursos humanos qualificados, a falta de formação adequada nesta área, e por último, a resistência na implementação do DUA por parte de alguns professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação, espera-se ter contribuído, de alguma forma, para o avanço do conhecimento sobre o DUA, fornecendo informações e orientações relevantes para educadores e demais interessados na promoção de uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos os estudantes.

Sabemos que uma sociedade inclusiva beneficia não apenas aqueles que estão em desvantagem, mas todos. Isso se deve ao facto de que uma comunidade que exclui alguns dos seus membros não evolui de forma abrangente. A criação e a promoção de contextos inclusivos são essenciais, e a sua eficácia precisa ser verificada em todos os ambientes dentro e fora das escolas.

O DL 54/2018 engloba-se neste conjunto de preocupações, buscando promover uma mentalidade mais inclusiva, reforçando que se destina a todos os alunos. No entanto, provavelmente esta ainda não é uma ideia generalizada em todos os professores. Pelas respostas obtidas no inquérito percebemos que ainda existem lacunas na sua formação e um défice de informação relativamente à inclusão e ao contributo concreto que a mudança nas práticas docentes pode ter neste domínio.

Nesse sentido, julgamos ser importante que toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, seja esclarecida acerca da terminologia empregada na legislação de modo que a mudança seja possível, positiva e duradoura.

Além disso, é fundamental capacitar os professores para a implementação efetiva de estratégias, métodos e recursos que garantam um atendimento mais eficaz a todos os alunos conforme preconizado pelo DUA, que se assume como um eixo fundamental do DL 54/2018. No entanto, parece que o conhecimento e, sobretudo, a implementação deste decreto-lei, apesar de já decorrerem 6 anos sobre a sua publicação, ainda não é familiar a muitos docentes.

Acreditamos que a formação inicial dos professores deve ser revista e não se foque apenas na componente teórica, essencial para a construção de conhecimentos, mas também na componente prática, preparando os professores para desenvolverem aulas inclusivas de forma eficaz. Isso permitirá melhorias substanciais nos futuros docentes. Quanto aos atuais, destaca-se a necessidade de reforçar a abordagem destas temáticas na formação contínua e na formação especializada. Deve ser feita uma abordagem ampla, de natureza curricular, que habilite os professores a oferecerem uma resposta adequada à diversidade que caracteriza o contexto educativo, considerando as singularidades e necessidades individuais de cada aluno.

Há, ainda, muitos aspetos em falta, apesar de acreditarmos que ocorreram avanços significativos relacionados a transformar as escolas em ambientes mais inclusivos.

A nossa pesquisa enquadra-se nestas preocupações, tendo embora consciência de que abordamos, unicamente, alguns aspetos específicos. Futuras investigações poderão explorar, com mais profundidade, por exemplo, as estratégias que os professores utilizam para implementar o DUA e os impactos dessas práticas na aprendizagem dos alunos. Além disso, estudos comparativos entre diferentes regiões ou níveis de ensino poderão proporcionar *insights* valiosos para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Esperamos que os resultados desta nossa pesquisa possam ser motivadores de uma reflexão alargada que contribua para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, beneficiando todos os alunos e promovendo uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, C. (2004). Formação de professores para a(s) diferença(s). *Saber (e) Educar*, 9, 33-46. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1019>

Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, M., *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.

Alves, R. (2001). *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papirus.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bettencourt, A. M. (2012, abril 17). Abertura [Sessão de abertura]. In *Diversidade e Equidade em Educação*, (pp. 9-16). [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVRO\\_Div\\_Equid\\_Educ.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Div_Equid_Educ.pdf).

Birks, D. F., Malhotra, N. K., & Nunan, D. (2017). *The Marketing Research: an Applied approach* (5th ed.). Pearson Education Limited.

Bonança, R., Morgado, E. & Castanho, M. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(1), 135-143. <https://brajets.com/index.php/brajets/article/view/992>

Bonança, R., Madureira, C., & Lima, L. (2023). O Desenho Universal para a Aprendizagem: Planear o Ensino-Aprendizagem-Avaliação para uma Escola Mais Inclusiva. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(2), 293–306. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.293-306>

CAST.(2022). *Diretrizes do Design Universal da Aprendizagem*, (Tradução e adaptação brasileira). Hifa Educação [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/diretrizesdua\\_v2-2\\_pt-br\\_organizadorgrafico\\_semnumero.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/diretrizesdua_v2-2_pt-br_organizadorgrafico_semnumero.pdf).

Chtena, N. (2016, december 13). *Teaching Tips For an UDL- friendly Classroom: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning*. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 - Série I. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - Série I. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

FAQ Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Acedido em 17 de junho de 2021. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq\\_-\\_dl\\_54\\_-\\_versao\\_5a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/faq_-_dl_54_-_versao_5a.pdf)

Fricker, R. D. & Schonlau, M. (2002). Advantages and Disadvantages of Internet Research Surveys: Evidence from the Literature.. *Field Methods*, 14(4), 347-367 <https://doi.org/10.1177/152582202237725>

Governo do Estado de São Paulo. (2010). *Diretrizes do Desenho Universal na habitação de interesse social no Estado de São Paulo*. CDHU. <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/manual-desenho-universal.pdf>

Latas, A. (2012). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed., pp. 17- 28). Instituto Piaget.

Machado, J. (2023). Da igualdade à equidade: tensões e desafios de um processo de mudança. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (24), 1-35. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11762>

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Maset, P. (2012). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In David Rodrigues, *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45-87). Instituto Piaget.

Mesquita, H. (2002). Uma nova política em necessidades educativas especiais: o decreto-lei 319/91-rumo a uma escola inclusiva. *Educare Educere* : Revista da Escola Superior de Educação, (13), 105-118. <http://hdl.handle.net/10400.11/1529>

Moreno, D., & Maia, A. (2021). *Descobrendo tecnologias facilitadoras da Inclusão na aprendizagem da música*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>

Orsati, F. T. (2013). Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. *Temas Sobre Desenvolvimento*, 19(107), 213-222. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf>

Pereira, F. (Coord.). (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio educativo. [https://cedema.org.pt/wpcontent/uploads/2017/09/manual\\_apoio\\_decreto\\_lei3\\_2008.pdf](https://cedema.org.pt/wpcontent/uploads/2017/09/manual_apoio_decreto_lei3_2008.pdf)

Pereira, F. (Coord.). (2018). Para uma educação inclusiva: *Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Pereira, S. I. P. (2020). *Do DL 3/2008 ao DL 54/2018: A relação entre a descrição dos alunos e as medidas de suporte integradas no modelo multinível*. [Dissertação de Mestrado, Politécnico do Porto-Escola Superior de Educação]. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18769/1/DM\\_Susana%20Pereira\\_2020.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18769/1/DM_Susana%20Pereira_2020.pdf)

Porter, G. (1994). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (Eds), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida.

Ricardo, D. C., Saço, L. F. & Ferreira, E. L. (2017). O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1524-1538. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083/6699>

Rodrigues, D. (2019). 2018: cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In *Estado da Educação 2018* (pp. 290-295). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)

Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>

Rodrigues, D. & Rodrigues, L. (2012). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.). Instituto Piaget.

Santos, M. P. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem. In *Dislexia III*, (pp.18-27). [https://www.academia.edu/24634089/Desenho\\_Universal\\_para\\_a\\_Aprendizagem](https://www.academia.edu/24634089/Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem)

Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores. *Educação e Sociedade*, 26(90), 173-188. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100008>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Valente, P. M. M. (2019). *O decreto-lei n.º 3/2008: Natureza, âmbito e ambiguidades na sua aplicação* [Dissertação de mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19738/4/master\\_prudencia\\_martins\\_valente.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19738/4/master_prudencia_martins_valente.pdf)

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (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>

Anexo 1 - Exemplar do inquérito por questionário destinado aos professores

A utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem pelos professores do 1º Ciclo em Escolas na Região do Grande Porto.

Caro/a participante,

A presente investigação insere-se num projeto de dissertação de Mestrado em Educação, especialização em inclusão em Educação, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), tendo como propósito identificar de que maneira os professores do 1º ciclo orientam a sua prática pedagógica tendo em conta os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O questionário destina-se a professores do 1º ciclo que lecionem numa Escola pública situada no Grande Porto.

A colaboração neste estudo é de carácter voluntário, pelo que pode, se assim entender, desistir do estudo, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Os dados serão recolhidos de forma anónima, sendo responsabilidade da equipa de investigação manter a omissão de dados que impliquem a sua eventual identificação. Todos os procedimentos obedecem aos princípios ético-deontológicos e toda a informação servirá apenas para esta investigação científica.

O preenchimento apenas levará alguns minutos. Deve responder de forma sincera e exata a todos os itens apresentados, bem como ler atentamente todas as questões colocadas para o estudo ser fidedigno e corresponder à realidade atual.

Caso careça de algum esclarecimento adicional, ou futuramente pretender conhecer o resultado da investigação, manifestamos a nossa total disponibilidade para o efeito através do e-mail [lucianapraca@gmail.com](mailto:lucianapraca@gmail.com).

Grata pela sua disponibilidade na participação e compreensão.

### Questionário Sociodemográfico

#### 1. Idade (anos)

- Menos de 25
- 26 a 35
- 36 a 45
- 46 a 55
- Mais de 55

#### 2. Que ano de escolaridade leciona? Marcar tudo o que for aplicável.

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

#### 3. Em que concelho está situada a sua escola?

- Gondomar
- Maia
- Matosinhos

- Paredes
- Porto
- Póvoa de Varzim
- Valongo
- Vila do Conde
- Vila Nova de Gaia
- Santo Tirso

4. Tempo de serviço (em anos). Marcar apenas uma opção.

- Menos de 5
- 5 a 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- 21 a 30
- Mais de 30

5. Habilitações académicas. Marcar apenas uma opção.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento

6. Possui formação especializada em Educação Especial? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

Conhecimento sobre o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)

7. Como classifica o seu conhecimento sobre o DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem)? Marcar apenas uma opção.

Não tenho conhecimento (encerra participação no questionário)

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito bom

8. Como obteve conhecimento sobre o DUA? Marcar apenas uma opção.

Por informação da Escola/Agrupamento

Por formação de iniciativa própria

Através de pesquisa por iniciativa própria

Outro meio

9. Como classifica o seu conhecimento sobre o DL. 54/2028? Marcar apenas uma opção.

- Não tenho conhecimento
- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito bom

10. Na sua opinião o DL. 54/2028 destina-se a quem? Marcar apenas uma opção.

- Alunos com deficiência
- Alunos com necessidades específicas de aprendizagem
- Todos os alunos

11. Qual a importância que atribui ao DUA? Marcar apenas uma opção.

- Nenhuma
- Pouca
- Alguma
- Muita

12. Na sua opinião o DUA destina-se a quem? Marcar apenas uma opção.

- Alunos com deficiência

- Alunos com necessidades específicas de aprendizagem
- Todos os alunos

13- Das seguintes afirmações quais as que se relacionam com os princípios do DUA:

- É preciso garantir a acessibilidade independente das suas necessidades;
- O currículo deve incluir alternativas que o torne acessível e apropriado para indivíduos com diferentes bagagens, estilos de aprendizagem, capacidades e deficiências em uma ampla variedade de contextos;
- O “universal” do desenho universal significa uma solução única para todos;
- O planeamento das práticas pedagógicas deve ser intencional, proativo e flexível, considerando a diversidade de alunos em sala de aula.

14- Das dimensões do DUA, quais as que valoriza mais?

- Proporcionar múltiplos meios de envolvimento: para estimular o interesse e a motivação dos alunos nas situações de aprendizagem.
- Proporcionar múltiplos meios de representação: para apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso.
- Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão: para permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens por parte dos alunos.

15. Como classifica o seu conhecimento sobre o "Manual de apoio à prática para uma Educação Inclusiva"? Marcar apenas uma opção.

Não tenho conhecimento

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito bom

16. Na sua prática pedagógica (planificação/intervenção/avaliação) tem em conta o DUA?

Sim

Não

Aplicação/implementação do DUA na sua prática pedagógica

17. Indique a que níveis e como materializa os seus conhecimentos no DUA na sua prática pedagógica.

---

---

18. Que alterações notou com a aplicação do DUA no desempenho dos alunos?

---

---

19. Que dificuldades sentiu na aplicação do DUA?

---

---

20. Teve acompanhamento/supervisão para a implementação do DUA?

Sim

Não

21. Se sim, por quem?

Coordenador de Departamento Curricular

Coordenador da Educação Especial

EMAEI

Docente de Educação Especial

Psicólogo

Outros \_\_\_\_\_