O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PLANEAR O ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: PLANNING TEACHING-LEARNING-ASSESSMENT FOR A MORE INCLUSIVE SCHOOL

Rita Bonança
Universidad Ibericoamaericana, México
rita.bonanca@gmail.com

Cristiana Madureira
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
cristiana.madureira@ipleiria.pt

Louise Lima
Centro de Estudos Interdisciplinares em
Educação e Desenvolvimento
Universidade Lusófona
louise.lima@ulusofona.pt

Resumo: A educação inclusiva tem como principal propósito garantir a igualdade de oportunidades, de todo e qualquer aluno, em qualquer momento do seu percurso escolar. Desde 2018, Portugal tem vindo a ser um país pioneiro pelas mudanças introduzidas, a nível legal, no que se refere à inclusão, traçando um novo rumo com novas práticas e metodologias pedagógicas diferenciadas, por forma a ultrapassar as barreiras à aprendizagem no acesso ao currículo de cada um dos alunos. O presente artigo tem como objetivo articular os pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e os princípios de uma avaliação pedagógica em contexto de sala de aula. Apresenta-se, deste modo, um contributo que enfatiza a teoria e a prática para ultrapassar as dificuldades que ainda possam persistir na conceptualização do DUA e, consequentemente, na sua operacionalização. Para tanto, propõem-se diferentes referenciais e planificações, enquanto possibilidades, de modo a elevar a qualidade das estratégias de ensino aprendizagem avaliação, assentes no princípio da equidade da inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Abordagem Multinível; Avaliação Pedagógica; Barreiras à Aprendizagem; Desenvolvimento Curricular.

Abstract: The main purpose of inclusive education is to ensure equal opportunities, for each and every student, at any time of their schooling. Since 2018, Portugal has been a pioneer country due to the changes introduced, at the legal level, regarding inclusion, charting a new course with new practices and differentiated pedagogical methodologies, in order to overcome the barriers to learning in the access to the curriculum for each student. This article aims to articulate the assumptions of the Universal Design for Learning (UDL) and the principles of a pedagogical evaluation in the classroom context. A contribution is presented in dialogue with theory and practice to face the difficulties that may persist in the conceptualization of DUA budgets and their operationalization. To this end, references and plannings are proposed, as possibilities, to raise the quality of teaching-learning assessment strategies, based on the principle of equity and inclusion.

Keywords: Inclusive Education; Universal Design for Learning; Pedagogical Assessment; Barriers to Learning; Pedagogical Differentiation.

INTRODUÇÃO

Atendendo ao recente contexto legislativo, em Portugal, no que diz respeito à inclusão, este artigo tem como principal objetivo articular os pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem (*Universal Design for Learning*) e os princípios de uma avaliação pedagógica, em contexto de sala de aula, com vista a apresentar um contributo que operacionaliza a teoria e a prática, a partir de propostas de referenciais e de planificações.

A inclusão é um tema controverso (Santos, Santos & Damaso, 2019), dado que as respostas para cada um dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso, traçam um caminho longo e difícil (Sanches & Teodoro, 2006). O termo inclusão compreende "um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem (...) na sociedade" (Freire, 2008, p. 5). A nível educacional, a inclusão constrói-se. Isto é, implica o comprometimento dos diversos atores que a implementam e, ainda, uma maior tomada de consciência sobre a heterogeneidade dos alunos (Silva, 2011).

Ao longo da história da educação, a educação especial surge como resposta aos alunos com necessidades educativas especiais que passaram a aprender nas escolas, mas em salas de aula separadas, sem qualquer possibilidade de interação com os restantes alunos (Corrêa, 2018), ou seja, a existência de "classes especiais" (Rodrigues & Nogueira, 2010) no âmago das escolas regulares.

A literatura da especialidade defende que a educação especial veio sofrendo mudanças significativas, no decorrer do século XX, muito devido aos movimentos sociais que protestavam pelas mesmas oportunidades entre indivíduos (Marchesi, 2007), vindo esta a ser conotada como assistencial e caritativa durante muitas décadas (Rodrigues & Nogueira, 2010).

No cerne destas mudanças, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) são retratadas como marcos históricos na promoção da inclusão (Bonança, Castanho & Morgado, 2022).

Em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, os alunos com necessidades educativas especiais passam "a ter o direito de aceder à classe regular" (Rodrigues & Nogueira, 2010, p. 99).

De acordo com o recente enquadramento legislativo português, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, e alterações introduzidas pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, revigoriza-se que todo o indivíduo é capaz de aprender, podendo ser mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem (Abordagem Multinível), caso se justifique, em qualquer momento do seu percurso académico. Nesta medida, os alunos, a partir desta data, não necessitam de apresentar uma necessidade educativa especial, comprovada clinicamente, pelo que a diferenciação pedagógica passa a ser o mote da aprendizagem, sendo entendida como um:

> "pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que tem em conta todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados". (Pereira et al., 2018, p. 12).

Destaca-se que no artigo retromencionado o termo "necessidades educativas especiais" é apenas referido, na sua atual redação, para direcionar a orientação legislativa para a intervenção e a mobilização de respostas educativas, sendo abandonada categorização de alunos – como exigia o anterior quadro legislativo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro). Deste modo, a abordagem multinível se constitui como um "modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte aprendizagem" (Pereira et al., 2018, p. 18).

O normativo legislativo, em apreço, defende que:

> "As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses". (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919).

Frente a este desafio, Pereira, Sanches-Ferreira e Alves (2022) sublinham que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem Multinível (AM) funcionam como "guias de apoio à operacionalização" (p. 20) que promovem o processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Por último, apesar de todo o compromisso assumido, até então, em termos legais, esta caminhada, por si só, não desencadeia práticas diferenciadas para aqueles a quem se destina. Do compromisso à efetiva operacionalização há, certamente, uma enorme distância que passa pelo interesse político, pelos diferentes contextos, pela forma individual como a inclusão é entendida e pela gestão do próprio sistema (Sanches, 2005).

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: DA ARQUITETURA À APRENDIZAGEM

O conceito *Universal Design* (DU, do inglês, *Universal Design* – UD) ganhou projeção depois da Segunda Guerra Mundial. Este reconhecimento deveu-se, predominantemente, ao facto de ter existido um elevado número de ex-soldados americanos que regressaram aos Estados Unidos com deficiência, devido às mazelas da guerra (Góes & Alves da Costa, 2021).

Alves, Ribeiro e Simões (2013) defendem que o conceito de Desenho Universal se alicerça na arquitetura, priorizando a eliminação de barreiras, numa tentativa de satisfazer as necessidades individuais, por forma a otimizar a qualidade de vida de cada um. Com este desígnio, apontam como ferramentas do Desenho Universal a construção de rampas nos passeios que permitem não só a circulação de pessoas que se deslocam com cadeiras de rodas, como as que usam carrinhos de bebé e, ainda, as que necessitam de transportar malas e compras. O uso de alta voz nos telefones e a introdução de legendas nos vídeos são, também, ferramentas do DU. A introdução de piso tátil, de pictogramas e de formas de representação promovem, de igual modo, uma comunicação mais percetível e efetiva (Góes e Alves da Costa, 2021)

Apresentamos o caso concreto de um telefone público, criado para atender crianças, pessoas com nanismo, indivíduos com mobilidade reduzida ou com limitações motoras (Figura 1).

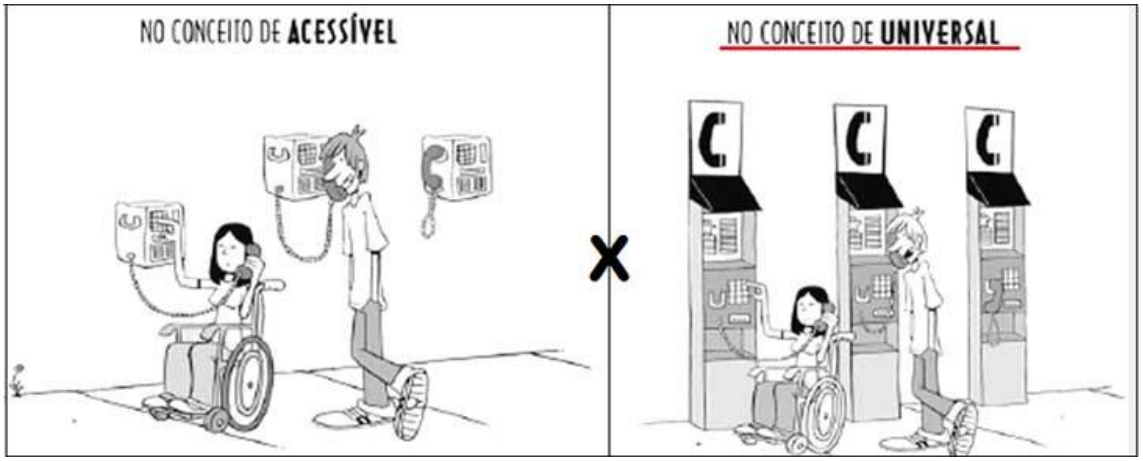

Figura 1. Conceito de Acessibilidade e de Universal.
Fonte: Adaptado de http://www.forumdaconstrucao.com.br/conteudo.php?a=32&Cod=2112

De acordo com Alves, Ribeiro e Simões (2013), "a abordagem ao currículo *one-size-fits-all* é ineficaz e segregadora e, para muitos discentes, está repleto de barreiras" (p. 121), ou seja, de barreiras à aprendizagem, onde se incluem todas as "circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem" (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2920).

Recordamos que no início dos anos 90 o *Center for Applied Special Technology* (CAST) procurou "investigar, desenvolver e articular os princípios e as práticas do Desenho Universal para a Aprendizagem" (Sebástian-Heredero, 2020, p. 734).

Neste sentido, Bueno, Shimazaki e Rutz da Silva (2021) sublinham que a inclusão "prevê que todos os espaços sejam adaptados para receber todas as pessoas e não a adaptação da pessoa para ser recebida" (p. 34). Traduzido este princípio para o contexto da aprendizagem, presume-se que não é o aluno que se deve adaptar à escola, mas sim a escola às necessidades de cada um dos alunos.

Inspirado neste conceito arquitetónico, David Rose, Anne Meyer e alguns investigadores do CAST, apropriaram-se deste modelo e estenderam o DU à aprendizagem, com o intuito de, numa fase inicial, assegurar o acesso ao currículo aos alunos com deficiência. Contudo, mais tarde, concluíram que a heterogeneidade dos alunos é a norma e, por consequência, considerou-se que este modelo deveria atender a todos os alunos e não apenas a alguns deles, em franja reduzida (Castanho, 2020; Mainardes & Casagrande, 2022). Nesta medida, o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui-se como sendo:

> "uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de

> aula. Reconhecendo que a forma como cada aluno aprende é única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos". (Pereira et al., 2018, p. 22).

A esse respeito, Sebástian-Heredero (2020) adianta-nos que:

> "O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, *tamanho único para todos*. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão *nos extremos*, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na *média*". (p. 735).

Perante as circunstâncias descritas, Nunes e Madureira (2015) referem que esta "abordagem curricular (...) exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos" (p. 33). Em complemento, Bonança (2020b) defende que:

> "A neurociência tem-nos mostrado que todos os indivíduos têm capacidade de aprender e que práticas de ensino, que não correspondem às reais necessidades dos educandos nem atendem à diversidade que caracteriza qualquer contexto escolar, podem potenciar dificuldades de aprendizagem, acentuando-as. Estes pressupostos, tratados de forma superficial, no decreto-lei da escola inclusiva, sob a égide do desenho universal da aprendizagem, necessitam de aprofundamento". (p. 3).

Este desafio exige, por isso, a transformação da escola, requerendo o planeamento de estratégias para manter os alunos, devidamente, envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e incluídos nos ambientes escolares. Todavia, as tradicionais salas de aula tendem a ser réplicas das que existiam no século passado, reproduzindo a perspetiva de ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse (Barroso, 1995), vindo os alunos a apresentarem-se enfileirados e o professor o único a deter conhecimento (Mendes, Finoti, Costa, Alves de Oliveira, Cuim & Faria, 2023).

PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O DUA está ancorado em três princípios base, com vista a aproximar o campo de aprendizagem dos alunos, com diferentes ritmos e características individuais, e o campo do que queremos para os alunos. Isto direciona o DUA para uma perspetiva curricular e não individual; no sentido de que não se considera que as dificuldades derivam dos próprios alunos ou dos seus contextos de origem; mas que os desafios surgem da interação de uma enorme variedade de fatores, entre os quais se encontram as opções e decisões pedagógicas dos professores e a organização do currículo em cada escola (UNESCO, 1996). Deste modo, importa a seleção criteriosa de tarefas, no sentido de criar oportunidades a todos os alunos, com o objetivo de proporcionar não só múltiplos meios de envolvimento, de representação, de ação e de expressão, mas também a sua flexibilização. Consideramos, assim, que o conceito de flexibilidade eleva a operacionalização pedagógica do DUA, permitindo uma maior compreensão dos princípios e conceitos, conforme sintetizado na Figura 2.



Figura 2. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem
Fonte: Autoras.

O DUA foi projetado para promover experiências de aprendizagem que são planificadas para serem universais e focadas no sucesso de todos os alunos. Por isso, enfatizamos a dimensão da flexibilidade, de modo que cada aluno possa percorrer caminhos singulares, distintos, através de diferentes modos de apresentação dos resultados, meios e produtos. Para o efeito, importa priorizar as opções curriculares estruturantes, presentes no artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, bem como as dinâmicas pedagógicas, presentes no artigo 21.º do mesmo Decreto. Reconhecemos que, no momento atual, se trata de um desafio deveras complexo que convoca à reflexão e envolvimento de todos os atores no processo pedagógico dos alunos, sobretudo os professores no âmbito das suas opções e decisões pedagógicas, e não apenas dos docentes da Educação Especial. Recordamos, por isso, que os alunos são uma responsabilidade universal, e não singular, daí a Educação Inclusiva tomar a vez da Educação Especial.

Em seguida, passaremos a apresentar diversas propostas de estratégias e de recursos, a ter em conta, no processo de aprendizagem dos alunos, decorrente dos princípios do DUA. Lembramos que tais exemplos não devem ser encarados como mais um ato burocrático da atividade docente, onde está previsto o preenchimento de grelhas. Estas assumem um caráter aberto a outras possibilidades, de acordo com as ações pedagógicas, revigorando a equidade e a qualidade da inclusão, nas escolas, não sendo a resposta a todas as situações com que nos deparamos no terreno.

No que se refere ao Princípio "**Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de envolvimento"**, importa frisar que todas as salas de aula compreendem um grupo de alunos com interesses e capacidades distintas, devendo ser asseguradas todas as alternativas, para um envolvimento cada vez maior e desafiador.

Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de envolvimento (O Porquê da Aprendizagem) "Utilização de opções múltiplas e flexíveis para o envolvimento, na procura de um alinhamento com as redes neuronais afetivas – proporcionando a criação de contextos colaborativos, acolhedores e inclusivos" (Piscalho et. al., 2022, p.56)	
☐	**Meios de Envolvimento**
☐	Possibilitar a participação do aluno na planificação das atividades em contexto de sala de aula.
☐	Intercalar tarefas complexas e tarefas mais simples.
☐	Possibilitar a resolução de problemas, por meio de estratégias diferenciadas.
☐	Assegurar orientações explícitas em cada etapa, durante o processo de realização das tarefas.
☐	Estabelecer relações de interdisciplinaridade.
☐	Utilizar estratégias de antecipação dos conteúdos abordados.
☐	Permitir a participação do aluno na definição dos objetivos da aprendizagem e na regulação do seu comportamento.
☐	Garantir um clima de aceitação, possibilitando o adequado apoio ao aluno.
☐	Diversificar as tarefas, atendendo ao ritmo de trabalho, ao tempo e à sua sequência, de acordo com a idade e competências de cada um dos alunos.
☐	Envolver o aluno em atividades de experimentação e de exploração, privilegiando a participação ativa e a criatividade.
☐	Dar enfoque às Aprendizagens Essenciais.
☐	Outra:

☐	**Suporte ao Esforço e Persistência**
☐	Estabelecer lembretes sistemáticos.
☐	Fornecer guias de estudo e/ou súmulas com os conteúdos trabalhados.
☐	Entregar as matrizes dos testes.
☐	Fornecer listas de verificação e/ou modelos de planeamento das tarefas.
☐	Promover o envolvimento do aluno no processo de avaliação.
☐	Alterar os objetivos e conteúdos.
☐	Estabelecer *feedback* positivo e orientador.
☐	Variar o tempo na realização das tarefas.
☐	Diferenciar o grau de dificuldade das tarefas.
☐	Estabelecer objetivos a curto prazo.
☐	Alterar os critérios de avaliação.
☐	Outra:
☐	**Autorregulação**
☐	Afixar as regras num local visível.
☐	Estabelecer limites e monitorizar o comportamento do aluno. (e.g., mapa de comportamento).
☐	Priorizar uma relação de proximidade e de diálogo.
☐	Promover o autocontrolo, a partir de jogos, atividades e do desporto.
☐	Utilizar algumas estratégias de retorno à calma (e.g., música, alongamentos, ioga...).
☐	Outra:

Quadro 1. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Fonte: Adaptado de (Pereira et al., 2018, pp. 23-24)

Decorrente do princípio **"Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de representação"** recordamos que a informação difere no modo como o aluno vê, ouve, lê e entende, pelo que não existe um único meio e método consensual, que possa atender a todos os alunos por igual. Na verdade, as turmas compreendem alunos com diferentes características, não só culturalmente, mas também em relação ao modo como processam a informação (auditiva, visual, cinestésica), sendo que devem ser otimizadas opções diversificadas para o acesso à mesma.

	Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de representação (O Que é a Aprendizagem) "Utilização de métodos múltiplos e flexíveis de apresentação dos conteúdos, na procura de um alinhamento com as redes neuronais de reconhecimento – apresentando a informação recorrendo a diferentes meios de suporte e diferentes opções percetivas, para um mesmo conteúdo" (Piscalho et. al, 2022, p.56)
☐	**Opções para a Perceção**
☐	Apresentar a informação, atendendo aos vários estilos de aprendizagem (visual, auditiva, tátil, cinestésica).
☐	Disponibilizar a informação em formatos alternativos (ampliar tamanho de letra, amplificar o som).
☐	Outra:
☐	**Opções para a Linguagem, expressões matemáticas e símbolos**
☐	Apoiar o aluno na descodificação dos textos/fichas de trabalho.
☐	Colocar glossários no final dos textos.
☐	Disponibilizar apontamentos com os termos, regras, expressões e símbolos.
☐	Apresentar a informação em formatos alternativos (e.g., esquemas, gráficos, ilustrações, vídeos, jogos).
☐	Traduzir os textos para os alunos que o português não seja a língua materna.
☐	Utilizar a mesma linguagem/exercícios praticados em contexto de sala de aula nos momentos avaliativos.
☐	Outra:
☐	**Opções Para a Compreensão**
☐	Utilizar o tipo de Letra – *Open Dyslexic*.
☐	Destacar a negrito as palavras-chave e verbos de comando nos enunciados.
☐	Apresentar os textos em formatos alternativos: ☐ Ampliação para tamanho A3. ☐ Braille. ☐ Formato DAISY. ☐ Aúdios. ☐ Computador. ☐ Vídeos. ☐ Projeção dos textos para a tela.

☐ Pen Exam Reader.
☐ Possibilitar que a leitura dos textos/enunciados seja realizada: ☐ Individualmente. ☐ Pares. ☐ Realizada pelo docente.
☐ Aplicar um fundo/filtro azul nos textos.
☐ Possibilitar o uso da régua para a leitura.
☐ Utilizar um código de cores, para aumentar a velocidade leitora.
☐ Permitir o uso do dicionário, em diversas línguas.
☐ Possibilitar o uso do tradutor, para os alunos que o português não seja a sua língua materna.
☐ Usar o código Color ADD, para os alunos com daltonismo.
☐ Outra:

Quadro 2. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Fonte: Adaptado de (Pereira et al., 2018, pp. 24-25)

Considerando o Princípio **"Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de ação e expressão"** percebemos que os alunos aprendem de modos diferentes, sendo importante que o docente diversifique alternativas de expressão e de representação da informação.

Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de ação e expressão (O Como da Aprendizagem) "Utilização de métodos múltiplos e flexíveis de ação e expressão, na procura de um alinhamento com as redes neuronais estratégicas – promovendo, junto dos alunos, a utilização de múltiplos meios de comunicação" (Piscalho et al., 2022, p.56)
☐ **Opções Para a Atividade Física**
☐ Proporcionar várias alternativas para as respostas escritas (e.g., a utilização de lápis com forma triangular; lápis grossos; a utilização do pencil grip, canetas com peso, canetas apagáveis, a utilização de caderno de duas linhas, bem como um rato adaptado ao computador).
☐ Otimizar o acesso a ferramentas e produtos digitais (e.g., quizz, notebook, audiolivros, Handwriting whithout Tears (programa de escrita que exercita o desenho das letras utilizando estratégias multissensoriais); Notablity (permite descarregar o conteúdo de uma página web e convertê-lo para pdf, permitindo anotações escritas e comentários gravados, disponível para Iphone e Ipad).
☐ Garantir diferentes opções para aumentar o ritmo de trabalho individual (e.g., reduzir o número de questões; fazer perguntas curtas e predominantemente fechadas; utilizar uma linguagem direta e objetiva nas perguntas e enunciados; intercalar tarefas mais passivas/complexas com algumas tarefas de maior interesse/simples; possibilitar a consulta do dicionário em diferentes línguas; o uso de calculadora; o tradutor; permitir que acedam a resumos/apontamentos e ao manual; oferecer em suporte áudio os enunciados/textos, bem como indicações da linha ou parágrafo do texto; utilizar conversores de texto; colocar um glossário no final dos textos com as palavras que podem gerar maior confusão; colocar exemplos-tipo já resolvidos; fornecer uma lista de verificação; uso de corretores gramaticais e ortográficos).
☐ Outra:
☐ **Opções para a Expressão e Comunicação**
☐ Possibilitar diversas formas de comunicação (e.g., apresentações orais em grupo/individual, trabalhos escritos, maquetas, vídeos, jogos, podcasts, músicas, desenhos, teatro/dramatização).
☐ Utilizar material manipulável (e.g., letras móveis, tesoura adaptada, cartões com abecedário com a indicação do sentido da escrita).
☐ Fornecer modelos adaptados às tarefas e testes, de acordo com as necessidades e capacidades individuais de cada aluno.
☐ Dar feedback, de modo personalizado e específico, de forma que o aluno melhore o desempenho académico, bem como as suas competências a nível emocional e comportamental (e.g., recorrer a perguntas que convidam à reflexão, mostrar evidências do progresso, recorrer a estratégias diferenciadas de autoavaliação e coavaliação).
☐ Outra:
☐ **Opções Para as Funções Executivas**
☐ Realizar um horário semanal, com as tarefas a realizar.
☐ Marcar numa agenda todos os prazos importantes da vida escolar (e.g., datas de nascimento, datas dos testes e das provas orais).
☐ Estabelecer o horário de estudo.
☐ Realizar o planeamento de um texto numa folha de rascunho.
☐ Escalonar as tarefas a realizar.
☐ Consultar o texto, sublinhando cada uma das partes e, só depois, ordenar cada momento da história.
☐ Outra:

Quadro 3. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Fonte: Adaptado de (Pereira et al., 2018, pp. 25-26)

A Dimensão da Avaliação na Perspetiva do Desenho Universal para a Aprendizagem

Sendo a avaliação por si só um campo permeado de complexidade (Romão, 2018), os desafios amplificam-se na construção de uma escola mais inclusiva. A inclusão, como direito humano, deve pautar as suas políticas educativas e práticas pedagógicas, de modo a valorizar o "contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação" (Rodrigues, 2006, p. 2). Para o efeito, a aposta passa pela formação especializada dos professores, com vista a que possam gerir o currículo e garantir uma avaliação mais flexível, numa adequação a todos os alunos, transformando as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizagem (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). No seguimento desta necessidade de ação propomos uma maior reflexão sobre o impacto das práticas de avaliação, em termos pedagógicos, tendo em vista todos e cada um dos alunos, decorrente de um processo ensino-aprendizagem integrado (Madureira & Lima, 2022) e ancorado nos pressupostos do DUA. Esta reflexão emerge, portanto, do compromisso com a escola, que se quer cada vez mais inclusiva, intercultural, valorizadora da diferença e da diversidade, procurando a promoção de "(...) boas condições de formação" (Bourdieu, 1987, p. 107). Porém, verificamos que persistem inúmeras dúvidas, por parte daqueles que se encontram no terreno, quer na compreensão dos conceitos, como na operacionalização dos princípios da Educação Inclusiva (FNE, 2019).

Na verdade, a avaliação assume-se como uma alavanca na promoção das aprendizagens (Alves, 2020), onde a aposta passa pela formação da classe docente e do envolvimento de todos, vindo a família, neste período, a assumir um papel central. Nesta medida, Alves (2020) referencia Philippe Perrenoud que considera que a avaliação se encontra no meio de um "Octógono de forças", onde as relações entre as famílias e a escola são consideradas em primeira instância (Figura 3).



Figura 3. A avaliação no centro de um octógono de forças
Fonte: Alves (2020, p. 4)

Importa-nos, por isso, ressaltar, em termos legais, que a inclusão assumiu novos contornos após a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018, vindo o primeiro a revigorar os pressupostos da educação inclusiva e o segundo a priorizar a extensão do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular aos ensinos básico e secundário, ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017, a todo o espaço nacional, tendo início a terceira reforma do sistema de ensino português (Ferreira, Lima & Cosme, 2021).

Assim, atendendo ao atual contexto, eis-nos perante um enorme desafio quanto à asserção: qual a finalidade da avaliação?

É certamente a aprendizagem. No entanto, a forma como se avalia tem um real impacto na aprendizagem dos alunos. Assim, neste período de mudança, a avaliação pedagógica assume um lugar de destaque, afastando-se das suas principais finalidades, cristalizadas ao longo de décadas, tais como: "medir", "classificar", "testar", "aferir"; "averiguar" e "categorizar", sobressaindo o princípio de que a avaliação surge "como um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes à aprendizagem dos alunos" (Fernandes, 2021, p. 6). Decorrente do explanado, a avaliação pedagógica está intimamente associada à avaliação

formativa, contínua e sistemática, pelo que o *feedback* (descritivo e formador) torna-se vital, devendo este ser registado, por exemplo, sob diversas formas (orais e escritos) e a partir de vários instrumentos de análise, onde se incluem a observação, os portfólios, as rubricas de estudo e as apresentações. Esta avaliação permite-nos, assim, identificar o ponto de partida para podermos saber o que fazer (Coelho, 2020). Deste modo, a avaliação é operacionalizada numa lógica de "*backward design*" (Jesus, 2020), onde são consideradas as especificidades de cada aluno e os objetivos das aprendizagens para o desenho de respostas mais consentâneas para os alunos com mais dificuldades. Na verdade, tudo isso exige que os educadores e os professores se (re)inventem, criando novas situações de aprendizagem, de modo a:

> "(...) investir [a] sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo. É por isso que seu trabalho parece uma espécie de "caça ao aleatório", uma procura sistemática dos obstáculos que impedem de aprender e um esforço constante para trabalhar os saberes e trabalhar sobre os saberes até se conseguir superar tais obstáculos" (Meirieu, 2002, pp. 123-124).

Nesta linha de pensamento, importa refletir sobre a promoção de práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação, por forma a assegurar o sucesso de todos e cada um dos nossos alunos, na sua plenitude, tendo em vista a sua participação e inclusão, numa escola que se pretende que seja cada vez mais humana, cidadã, solidária e democrática. Caminhamos, assim, para que, colaborativa e cooperativamente, possamos repensar no trabalho docente, sendo elementar reorientá-lo tendo como foco a avaliação pedagógica e inclusiva.

Essa mudança é necessária, pelo que o trabalho docente, passará pela monitorização do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, diversificando tarefas, instrumentos de avaliação, recursos, através de metodologias promotoras de contextos, tendo em vista as aprendizagens ativas que coloquem ênfase no aluno como coautor das suas aprendizagens e da sua própria educação (Charlot, 2000).

Nesta linha de análise, a avaliação pedagógica centrará a sua ação na dimensão reflexiva, criando oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Estando a avaliação pedagógica intimamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, defendemos a necessidade de existir uma racionalidade desta tríade ensino-aprendizagem-avaliação, de modo que todas estejam subordinadas a um mesmo paradigma, que enfatize a comunicação, ultrapassando assim uma visão centrada na lógica do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Consideramos de extrema importância que as práticas se centrem no paradigma da comunicação, pois reconhecemos que só aprendemos em contextos cooperativos. Aliás, é pela via da qualidade da comunicação entre os atores em presença, e subsequente entre estes e o património cultural, que se pode garantir a possibilidade da ocorrência dos mais diversos tipos de aprendizagens" (Trindade & Cosme, 2010, p. 65).

Ressalta-se, deste modo, os princípios do DUA, enunciados anteriormente, no sentido de ser realizada uma seleção criteriosa de tarefas que tenham como objetivo proporcionar múltiplos e flexíveis meios de representação, de ação e expressão e de envolvimento e interesse dos alunos. Porém, importa, para isso, valorizar a avaliação a nível pedagógico. Isto é, que a partir da avaliação se possam recolher, de forma sistemática, evidências sobre as aprendizagens dos alunos. Neste sentido, serão tomadas medidas, de forma atempada, para que possam ser ultrapassadas as dificuldades de cada aluno, garantido a equidade no processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO SEGUNDO O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA

Em termos concetuais, a planificação exige uma maior consciencialização e clarificação sobre as componentes de planificação do DUA, pelo que apresentaremos, em seguida, um exemplo de uma planificação, procurando otimizar a teoria e a prática em termos científicos.

Assim sendo, propomos que, no início de cada unidade curricular, e ao longo do desenvolvimento curricular, o professor encontre diversos modos e formas de envolvimento dos alunos, no processo de aprendizagem. Na verdade, a partilha de responsabilidade e a valorização das suas sugestões, otimizam o processo de ensino, num verdadeiro processo de gestão participada, com e para os alunos,

devendo ser atendidas as seguintes componentes de planificação do DUA: objetivos, métodos, materiais e avaliação (Figura 4).

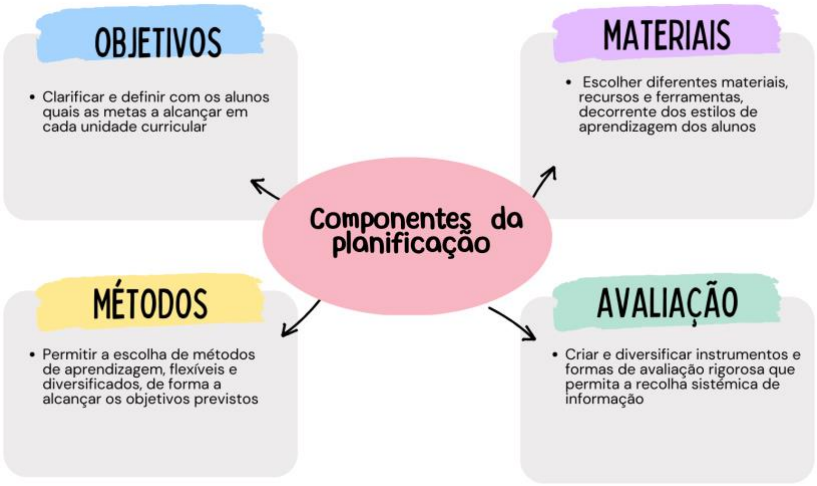

Figura 4. Componentes da planificação de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Fonte: As autoras.

O principal desafio do docente reside no modo de operacionalização da planificação, pelo que nos Quadros 4 e 5, deixamos exemplos de planificações. O Quadro 4 retrata o caso concreto de uma planificação para a disciplina de português, podendo a mesma ser adaptada a outras disciplinas. O Quadro 5 procura exemplificar uma planificação, de acordo com o perfil de cada aluno, assente nos princípios do DUA. Nota-se, novamente, que não se trata de modelos prontos a serem aplicados, mas de propostas que poderão, após reflexão, ser mobilizadas, com as devidas adaptações, tendo em conta cada aluno e contexto em específico.

Docente:		**Disciplina:**	Português	**Ano e Turma:**	6.º B	**Data e Duração**:	2 de março 90 minutos
Sumário:	Exploração de um texto narrativo e suas características. Recursos expressivos.						
Avaliação Diagnóstica	Aplicação de um inquérito						

Aprendizagens Essenciais/Domínios	**Objetivos**	**Métodos**	**Materiais/Recursos**	**Avaliação**
Educação Literária ☒Interpretar o texto em função do género literário e grau de complexidade. ☒ Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões. ☒ Explicar os recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários.	☒Identificar as ideias principais do texto. ☒Identificar o narrador. ☒Descrever as personagens. ☒Relacionar os comportamentos com os sentimentos das personagens. ☒Identificar os recursos expressivos.	**1) Leitura do texto narrativo.** (Escolher as opções): ☐ Leitura individual. ☐ Leitura em pares. ☐ Leitura realizada pelo docente. ☐ Pen Reader Exam. ☐ Gravação/auriculares.. ☐ Outra opção: Projeção do texto para a tela do quadro. **2) Interpretação do texto narrativo.** (Escolher as opções): ☐ Respostas dadas oralmente. ☐ Respostas escritas no manual ou no caderno diário. ☐ Respostas escritas no computador. ☐ Outra opção: **3) Consulta das características do texto narrativo.** (Escolher as opções): ☐ Visualizar um PowerPoint. ☐ Visualização de um esquema. ☐ Leitura de uma súmula com os conteúdos. ☐ Outra opção: **4) Realizar os exercícios de gramática:** (Escolher as opções): ☐ Exercícios online, com diferentes graus de dificuldade, no computador, disponível na plataforma Teams. ☐ Ficha de trabalho que permita a autocorreção. ☐ Outra opção:	☐ Quadro. ☒Manual da disciplina. ☒Computador. ☒Gravador e auriculares. ☐ Manual de fichas. ☒Caderno diário. ☒PowerPoint. ☐ Ipad. ☒Pen Reader Exam. ☒Recursos e ferramentas web. ☒Plataforma Teams.. ☒Esquemas. ☒Súmulas. ☒Vídeos. ☒Fichas de trabalho. ☐ Material manipulativo. ☐ Outros:	☒Inquérito. ☒Escala de atitudes. ☒Grelhas de observação ☒Listas de verificação Outros: ☐ Trabalhos de pesquisa. ☐ Testes. ☒Fichas de trabalho. ☒Respostas orais. ☐ Trabalhos de projeto. ☒Registos escritos. ☐ TPC. ☐ Relatórios. ☐ Apresentações orais. ☐ Panfletos. ☐ Maquetas. ☐ Áudios. ☐ Dramatização. ☐ PowerPoint. ☐ Música. ☐ Trabalhos plásticos. ☐ Debates. ☐ Portfólio. Outros:
Reforço à aprendizagem	Realização dos exercícios do livro de fichas (p. 63). Realização dos exercícios que se encontram na plataforma Teams.			

Quadro 4. Exemplo de uma planificação para a disciplina de Português, de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Fonte: As autoras.

Alunos	Identificação das Barreiras à Aprendizagem	Escuta dos alunos	Soluções para eliminar as barreiras à aprendizagem identificadas		
			Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de envolvimento (Porquê da Aprendizagem)	**Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de representação (O que é a aprendizagem?)**	**Proporcionar múltiplos e flexíveis meios de ação e expressão (Como da aprendizagem?)**
Aluno A	Dificuldades na leitura e na compreensão de textos e enunciados. Dificuldades na memória a curto-prazo.	O aluno refere que a leitura ainda não é o seu forte, que existem conceitos que desconhece, vindo a apresentar dificuldades em reter os conhecimentos. Afirma que o vocabulário deveria ser mais simples, de forma a conseguir compreendê-lo.	☒Dar *feedback* orientado e informativo. ☒ Propor a utilização de lembretes regulares. ☒ Fornecer listas de verificação e modelos de planeamento das tarefas. ☒Garantir tempo suplementar para a realização das tarefas/testes. ☒ Entregar as matrizes dos testes. ☒ Reduzir o número de questões nas tarefas/testes. Intercalar tarefas complexas com tarefas mais simples. Utilizar de objetos manipulativos, promovendo a aprendizagem cinestésica. ☒ Recuperar conteúdos de acordo com estratégias já implementadas. ☒ Possibilitar a resolução de exercícios, usando estratégias diferenciadoras. ☒ Descrever os exercícios passo a passo, com orientações explícitas, durante o processo de realização das tarefas. ☒ Estabelecer relações de interdisciplinaridade. Alterar os critérios da avaliação. ☒ Valorizar o conteúdo em detrimento da forma. Alterar os objetivos e conteúdos. ☒ Fornecer guias de estudo. Realizar tutoria. Permitir a saída da sala ou pausas durante a realização das tarefas/teste. Sentar o aluno próximo do professor. Dispor as mesas em U. Sentar o aluno junto de um colega (modelo positivo). Utilizar instrumentos de monitorização da aprendizagem, dos comportamentos e das atitudes. ☒ Facultar testes modelo. ☒ Supervisionar o trabalho do aluno. ☒ Permitir a consulta de apontamentos/manual da disciplina e ou tabuadas. **Outra (especificar):**	☒Usar uma linguagem clara e direta. ☒Utilizar o tipo de letra: *Opendyslexic* ☒ Aumentar o tamanho da letra. ☒ **Apresentar os conteúdos em formatos alternativos:** ☐ *Braille.* ☐ Formato *DAISY.* ☐ Formato digital. ☒ Áudios. ☒Vídeos. ☒ Projeção dos textos para a tela do quadro. ☐ Ampliação em formato A3. ☐ Utilizar código de cores. ☒Fornecer textos de acordo com o nível de leitura. ☒Colocar um glossário nos textos. ☒Prestar apoio individualizado, na interpretação dos textos e enunciados. ☐ Transcrição das respostas pelo docente. ☐ Ditar as respostas a um docente. ☐ Auxílio no manuseamento do material. ☒Leitura orientada dos enunciados nas tarefas/testes. ☒Aplicação de um fundo azul nos textos. ☒Utilização de Áudio *books.* ☒Exemplificação de respostas como modelo, por forma a garantir a compreensão das instruções. ☒ Disponibilizar material complementar para a aprendizagem. ☐ Fornecer a tradução aos alunos que a língua materna não seja o português. ☒Destacar os verbos de comando e palavras-chave a negrito nos enunciados. ☒Não penalizar os erros ortográficos (Fiicha A). **Tipologia das Questões e Enunciados:** **Resposta Aberta:** ☐ Resposta extensa. ☐ Reescrita. **Resposta Restrita:** ☒Ordenação. ☒Completar lacunas com recurso a uma lista de palavras. ☒Associação/correspondência. ☒Completar as respostas com V e F. ☐ Escolha múltipla. ☐ **Outra (especificar):**	☐ **Proporcionar alternativas para as respostas escritas:** ☒ Utilização do computador. ☐ Transcrições das respostas. ☐ **Assegurar opções para aumentar o ritmo de trabalho:** ☒Utilização do dicionário. ☐ Utilização da calculadora. ☒Uso dos apontamentos e/ou manual. ☒ Pen Reader Exam. ☒Tradutor. ☒Régua de leitura. ☐ Material agronómico. ☐ Código Color ADD. ☒Lista de vocabulário/símbolos/regras/fórmulas. ☐ **Garantir outras formas de comunicação:** ☒Respostas orais. ☒Apresentações orais. ☐ Trabalhos escritos. ☒Áudios. ☒Vídeos. ☐ Relatórios. ☐ Panfletos. ☐ PowerPoint. ☒Trabalhos plásticos. ☐ Dramatização. ☐ Música. ☒Debates. ☐ Trabalhos individuais e/ou em grupo. ☐ Maquetes. ☐ **Fomentar as ferramentas e recursos digitais:** ☒Plataformas. ☐ Blogues. ☐ Iph*one.* ☐ *Ipad.* ☐ **Outra (especificar):**

Quadro 5. Planificação das Barreiras à Aprendizagem, de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem
Fonte: Adaptado de Bonança (2020a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem como principal objetivo atender a um conjunto de princípios, por forma a tornar as salas de aula acessíveis e adequar o currículo à heterogeneidade de alunos. Nesta medida, é basilar proporcionar múltiplos e flexíveis meios de envolvimento, de representação, de ação e expressão, de modo a garantir a todos os aprendentes o desenvolvimento de aprendizagens, decorrente das áreas de competências enunciadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Nesta linha de pensamento, Benavente lembra-nos que o desafio passa por "fazer com que os diferentes tenham acesso à sua diferença e, simultaneamente, a um lugar na escola e na sociedade" (Benavente, 1993, p. 94). A mesma autora advoga que esta é uma condição essencial, tendo em vista uma educação democrática (Benavente, 1993).

No âmbito da educação democrática, e do desenvolvimento de práticas de avaliação pedagógica, interessa, por isso, reforçar a necessidade de serem atendidos os princípios do DUA, otimizando os contextos centrados na comunicação, sustentados no *feedback,* de modo a situar os alunos sobre onde estão e para onde vão. De acordo com o explanado, a avaliação assume, assim, uma dimensão reguladora sobre o processo ensino-aprendizagem (Cosme, 2009). Defende-se, deste modo, a

monitorização dos conhecimentos e das capacidades e atitudes e, por conseguinte, a seleção criteriosa de tarefas que promovam a cooperação, a comunicação e que fomentem a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Face ao exposto, a ação docente assume uma dimensão cada vez mais desafiadora, na medida em que cabe ao professor, em primeira instância, encontrar respostas ajustadas às necessidades do amplo leque de alunos que apresentam, inevitavelmente, diversos estilos de aprendizagem. Reconhecemos, deste modo, que esta não é uma tarefa fácil. Muitos docentes continuam a ensinar, da mesma forma, todos os alunos, como se de um apenas se tratasse. É neste sentido que o DUA se destaca nos contextos educativos, enfatizando a diferenciação pedagógica, de acordo com cada um dos alunos.

Enfatizamos, assim, a seleção de metodologias, de estratégias, de tarefas e de recursos no desenvolvimento das aprendizagens (Perrenoud, 2001). A promoção de *práxis,* decorrente de uma visão holística, permite-nos identificar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, elevando o desenvolvimento de aprendizagens e maximizando a inclusão, na sua plenitude. Isso é possível através da diversificação de práticas de ensinar, aprender e avaliar.

Neste período de profundas mudanças, deve ser valorizada a necessidade de se coconstruir um compromisso comum, a partir de uma escola com práticas inclusivas em que coexistem tarefas, técnicas e instrumentos, dignificando o papel de todos os agentes educativos, no ato pedagógico. Neste sentido, Madureira e Lima (2022) defendem que o processo de (re)invenção do papel do educador e do professor passa também pela sua dimensão enquanto mediador sociopedagógico

> "pois a sua *práxis* desenvolve-se em simultâneo em torno da (re)definição de estratégias sociais e pedagógicas que vão contribuindo, num processo de educação ao longo da escolaridade obrigatória, para o empoderamento dos alunos, verificando-se uma sequência mútua de transformação pessoal" (Madureira & Lima, 2022, p. 15).

Em suma, o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma ferramenta vital no planeamento do currículo e na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Por outro lado, a avaliação pedagógica permite-nos adequar e reajustar estratégias edificantes, garantindo, a todos os alunos, uma aprendizagem cada vez mais plena. São duas dimensões fundamentais, para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

Alves, J. (2020). A avaliação pedagógica e as metamorfoses. In P. Jesus & J. Alves (Eds.)*, As metamorfoses da educação – a avaliação de e para a mudança* (pp. 4-7). Faculdade de Educação e Psicologia. https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/as-metamorfoses-da-avaliação-a-avaliação-de-e-para-a-mudança/projects/

Alves, M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013). Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica, 5 (*4), 121- 146. https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290

Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 - 1960).* Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas: Um estudo de caso em educação ambiental*. Escolar Editora.

Bonança, R. (2020a). Conceções e boas práticas: intervenção junto de alunos com dislexia. *Revista Educação Inclusiva, 2,* 15-22.

Bonança, R. (2020b). Nota introdutória. In R. Bonança, T. Medeiros & T. Botelho (Eds.)*, Referencial de boas práticas: as perturbações da aprendizagem específicas e os princípios de educação inclusiva* (pp. 7-8). Disbedo Editora.

Bonança, R., Morgado, E. & Castanho, M. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Brazilian Journal Of Education, Tecnology and Society, 3,* 4, 361-369. *http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.2022*

Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, *5*, 101-119.

Bueno, A., Shimazaki, E. & Rutz da Silva, S. (2021). Uma aproximação entre o desenho universal para a aprendizagem e a pedagogia Freinet: subsídios para uma educação inclusiva. In A. Góes & P. Alves da Costa (Eds.)*, Desenho universal e desenho universal para a aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva* (pp. 34-43). Pedro e João Editores. http://www.exatas.ufpr.br/portal/degraf-gepetel/2022/03/03/e-book-desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva/

Castanho, M. (2020). A educação inclusiva e o desenho universal da aprendizagem. In R. Bonança, T. Medeiros & T. Botelho (Coords.), *Referencial de boas práticas: As perturbações da aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva* (pp.16-25). Disbedo Editora.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.

Coelho, A. (2020). A escola VIROLAI faz a diferença: os alunos no centro da ação educativa. In P. Jesus & J. Matias (Eds.)*, As metamorfoses da educação – a avaliação de e para a mudança* (pp. 20-36). Faculdade de Educação e Psicologia. https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/as-metamorfoses-da-avaliação-a-avaliação-de-e-para-a-mudança/projects/

Corrêa. A. (2018). Princípios e processos da educação inclusiva. Editora Buqui.

Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.

Decreto-Lei n.°3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República,* 1. ª Série, 4, 154-164. https://files.dre.pt/1s/2008/01/00400/0015400164.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.a Série, N.º 129- 6 de julho de 2018*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.a Série, N.º 129- 6 de julho de 2018*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized.

Federação Nacional da Educação (FNE). (2019). *Consulta nacional educação inclusiva.* Federação Nacional da Educação. https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1575631457_1855.pdf

Fernandes, D. (2021). *Avaliação pedagógica, classificação e notas contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em avaliação pedagógica (MAIA).* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_pedagogica_classificacao_e_notas_perspetivas_contemporaneas.pdf

Ferreira, D., Lima, L., Cosme, A. (2021). Um olhar sobre as mudanças curriculares e pedagógicas: a perspetiva dos líderes das escolas. *Debates Em Educação*, *13*(Esp), 446–470. https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp446-470

Ferreira, M. & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13 (2), 55-76. DOI 10.2478/jped-2022-0008

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, XVI,* 1, 5-20. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf

Góes, A. & Alves da Costa, P. (2021). Do desenho universal ao desenho universal para a aprendizagem. In A. Góes & P. Alves da Costa (Eds.)*, Desenho universal e desenho universal para a aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva* (pp.25-33). Pedro e João Editores. http://www.exatas.ufpr.br/portal/degraf-gepetel/2022/03/03/e-book-desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva/

Jesus, P. (2020). A avaliação de e para a mudança. In P. Jesus & J. Matias (Eds.)*, As metamorfoses da educação – a avaliação de e para a mudança* (pp. 8-19). Faculdade de Educação e Psicologia. https://ciencia.ucp.pt/pt/publications/as-metamorfoses-da-avaliação-a-avaliação-de-e-para-a-mudança/projects/

Lei n.º 116/1999, de 13 de setembro de 2019. *Diário da República, 1.a Série, N.º 176 – 13 de setembro.* Lisboa: Assembleia da República. https://dre.pt/pesquisa/-/search/426747/details/maximized.

Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro de 2019. *Diário da República,* 1.ª Série, 176, 12-35. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588

Madureira, C. & Lima, L. (2022). Avaliação pedagógica para uma escola mais inclusiva- reflexões a partir de uma experiência educativa nos Açores, *Revista de Divulgação Científica AICA,* (15), 7-16.

Mainardes, J. & Casagrande, R. (2022). O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. *Sisyphus, 10*(3), 102-115. https://doi.org/10.25749/sis.27484

Marchesi, A. (2007). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 15-30). Artmed.

Martins, G. d. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, DGE

Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A Coragem de começar*. Artmed Editora.

Mendes, I., Finoti, A., Costa, T., Oliveira, E, Alves de Oliveira, E., Cuim, A. & Faria, M. (2023). Metodologias ativas: a importância da inserção de novas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 9*(1), 270–291. https://doi.org/10.51891/rease.v9i1.8166

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

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, M., Sanches- Ferreira, M. & Alves, S. (2022). Implementação do desenho universal para a aprendizagem e das medidas universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores. *Sensos-E, 9*(2), 19-36. https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.

Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem.* Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* Summus.

Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. Revista Educación Inclusiva, 3,1, 97-109. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214/208

Romão, J. (2018). Avaliação na educação: porque a moda?. *Revista Educación, Política y Sociedad, 1*(4), 33-54. https://revistas.uam.es/reps/article/view/12309

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação é educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 5,* 127-142. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à integração escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona,* 8 (8), 63-83. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691

Santos, M., Santos, E. & Damaso, E. (2019). Inclusão social na escola: controvérsias e desafios. *Revista EDaPECI, 19,* 3, 109-121. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402755

Sebástian-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial, 26(*4) 733-768. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155

Silva, M. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona, 19,* 119-134.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manoel Leão.

UNESCO (1996). Material para Estudo dos Módulos 2 e 3 de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IIE.