

## AVANÇOS TEÓRICOS NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: rumo às práticas pedagógicas inclusivas

*Fabiana Silva Soares Vieira  
Elizabeth Cristina Costa-Renders*

### Resumo

As práticas pedagógicas inclusivas têm se consolidado como um elemento fundamental para a equidade, promovendo ambientes educacionais acessíveis e responsivos à diversidade e variabilidade dos estudantes. A atualização das Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) na versão *UDL Guidelines 3.0* (original em inglês), passando pelas atualizações anteriores (2.1 e 2.2), reflete a necessidade de aprimorar esses princípios, incorporando novas perspectivas que abordam a interseccionalidade, a identidade dos estudantes e a superação de barreiras institucionais e pedagógicas. Este artigo parte da seguinte questão: em que termos as atualizações dos princípios do DUA podem contribuir para aperfeiçoar o processo de construção das práticas pedagógicas inclusivas? O estudo tem como objetivo analisar as mudanças promovidas pelo *UDL Guidelines 3.0*, comparando suas diretrizes com as duas últimas versões, 2.1 e 2.2. Para isso, utilizou-se a metodologia de análise documental e de revisão de literatura, permitindo a compreensão dessas alterações na interface, com as demandas contemporâneas da educação inclusiva. Foram examinados documentos oficiais do *Center for Applied Special Technology* (CAST), bem como estudos acadêmicos que exploram a implementação do DUA no contexto educacional. Os resultados evidenciaram que o *UDL Guidelines 3.0* amplia a concepção de ensino inclusivo ao enfatizar a valorização da identidade estudantil, a interdependência como estratégia de aprendizagem e a necessidade de práticas pedagógicas que desafiem exclusões estruturais. Conclui-se que a atualização das Diretrizes DUA representa um avanço significativo para a educação inclusiva, reforçando a importância de ambientes de ensino acessíveis e equitativos.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas inclusivas; desenho universal para aprendizagem; *Guidelines UDL 3.0*; educação especial.

## THEORETICAL ADVANCES IN UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: toward inclusive pedagogical practices

### Abstract:

Inclusive pedagogical practices have become a fundamental element in promoting equity, fostering educational environments that are accessible and responsive to the diversity and variability of students. The update of the Universal Design for Learning (UDL) Guidelines to version 3.0 (originally in English), following previous versions 2.1 and 2.2, reflects the need to enhance these principles by incorporating new perspectives that address intersectionality, student identity, and the overcoming of institutional and pedagogical barriers. This article is guided by the following research question: in what ways can the updates to the UDL principles contribute to the improvement of inclusive pedagogical practices? The study aims to analyze the changes introduced in the UDL Guidelines 3.0 by comparing its directives with those found in versions 2.1 and 2.2. The methodology employed consisted of document analysis and literature review, enabling an understanding of these changes in light of contemporary demands for inclusive education. Official documents from the Center for Applied Special Technology (CAST) were examined, as well as academic studies exploring the implementation of UDL in educational contexts. The results revealed that the UDL Guidelines 3.0 broaden the conception of inclusive teaching by emphasizing the value of student

identity, interdependence as a learning strategy, and the need for pedagogical practices that challenge structural exclusions. It is concluded that the update of the UDL Guidelines represents a significant advancement for inclusive education, reinforcing the importance of learning environments that are accessible and equitable.

**Keywords:** inclusive pedagogical practices; universal design for learning (UDL), UDL Guidelines 3.0; special education.

## AVANCES TEÓRICOS EN EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: hacia prácticas pedagógicas inclusivas

### Resumen

Las prácticas pedagógicas inclusivas se han consolidado como un elemento fundamental para la equidad, promoviendo entornos educativos accesibles y sensibles a la diversidad y variabilidad del estudiantado. La actualización de las Directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) a la versión UDL Guidelines 3.0 (original en inglés), tras las versiones anteriores (2.1 y 2.2), refleja la necesidad de perfeccionar estos principios, incorporando nuevas perspectivas que abordan la interseccionalidad, la identidad estudiantil y la superación de barreras institucionales y pedagógicas. Este artículo parte de la siguiente pregunta: ¿en qué términos las actualizaciones de los principios del DUA pueden contribuir al perfeccionamiento del proceso de construcción de prácticas pedagógicas inclusivas? El objetivo del estudio es analizar los cambios promovidos por las UDL Guidelines 3.0, comparando sus directrices con las dos versiones anteriores, 2.1 y 2.2. La metodología adoptada fue el análisis documental y la revisión de literatura, lo que permitió comprender estas modificaciones en relación con las demandas contemporáneas de la educación inclusiva. Se examinaron documentos oficiales del Center for Applied Special Technology (CAST), así como estudios académicos que exploran la implementación del DUA en contextos educativos. Los resultados evidencian que las UDL Guidelines 3.0 amplían la concepción de enseñanza inclusiva al enfatizar la valorización de la identidad estudiantil, la interdependencia como estrategia de aprendizaje y la necesidad de prácticas pedagógicas que enfrenten exclusiones estructurales. Se concluye que la actualización de las Directrices del DUA representa un avance significativo para la educación inclusiva, reforzando la importancia de entornos de enseñanza accesibles y equitativos.

**Palabras clave:** prácticas pedagógicas inclusivas; diseño universal para el aprendizaje; UDL Guidelines 3.0; educación especial.

### INTRODUÇÃO

A concepção de ensino inclusivo tem sido objeto de reflexão e aprimoramento contínuo, impulsionando mudanças estruturais na organização dos sistemas educacionais – entre elas, a compreensão da educação especial como uma modalidade transversal em todo o sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, o desenho universal para aprendizagem (DUA) se apresenta como uma abordagem curricular acessível, que visa à construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas, promovendo flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Mas o que seria o DUA? De acordo com o *Center for Applied Special Technology* (CAST), o DUA é uma abordagem curricular fundada nos estudos da neurociência, cujo principal propósito é eliminar as barreiras no ensino. Na década de 1990, em particular, o DUA atuou no apoio ao processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, vinculando-se, assim, aos suportes advindos da educação especial. Com o tempo, percebeu-se que suas práticas ofereciam condições de acessibilidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência, na escola comum.

Segundo Sebastián-Heredero (2020), o aprender faz mais sentido quando ocorre na realidade dos próprios estudantes, eliminando barreiras e enfrentando os desafios para o desenvolvimento. Nessa linha, o DUA propõe mais do que acessibilidade física: sua abordagem busca garantir que todos os aspectos do aprender estejam realmente acessíveis a cada estudante, considerando suas singularidades.

O *framework* apresentado pelo DUA é dinâmico e responsivo, reconhecendo a variabilidade natural dos aprendizes como um elemento importante a ser considerado no planejamento pedagógico. Ele se estrutura em três princípios fundamentais que projetam múltiplos meios para engajamento, representação e ação/expressão (CAST, 2024). Em vez de categorizar os estudantes com base em suas dificuldades ou potencialidades, o DUA exige um ambiente de aprendizagem flexível, em que cada estudante tem autonomia para percorrer caminhos diferenciados na construção do conhecimento.

Feitas essas considerações, a pergunta que guia este artigo é: em que termos as atualizações dos princípios do DUA podem contribuir para aperfeiçoar o processo de construção das práticas pedagógicas inclusivas? Nosso objetivo é analisar as mudanças promovidas pelo *UDL Guidelines 3.0*, comparando suas diretrizes com as duas últimas versões (2.1 e 2.2) e discutindo o resultado dessas alterações na prática pedagógica. Utilizamos como abordagem metodológica a análise documental combinada com a revisão de literatura, explorando os princípios que fundamentam as diretrizes atualizadas e suas implicações para a consolidação da educação inclusiva.

Vale destacar que as mais recentes diretrizes dialogam diretamente com os compromissos da Agenda 2030, especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que defende uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos (ONU, 2015). Esse alinhamento reforça a importância de garantir que cada estudante, independentemente de sua realidade, tenha acesso a um ensino que reconheça suas singularidades e valorize seu potencial.

A atualização do *UDL Guidelines 3.0* provoca reflexões sobre a forma como diretrizes mais amplas e sensíveis à diversidade estão, de fato, transformando as práticas pedagógicas. Este estudo parte dessa inquietação, ao buscar compreender como o DUA pode apoiar a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e justos. Trata-se de refletir sobre o modo de ensinar, de planejar e de se conectar com os estudantes, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva.

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm se debruçado nos estudos sobre o DUA (Rose; Gravel; Tucker-Smith, 2021; Zhang; Chen; Chai, 2022; Griful-Freixenet; Struyven; Vanderlinde, 2020; Costa-Renders; Bracken Aparício, 2020; Prais, 2020; Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato, 2018, entre outros). Nestes estudos, predominam a preocupação com a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, mas sem reduzir o DUA somente a tal campo.

Ao analisar as versões do *UDL Guidelines*, Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020) destacam que os princípios do DUA consideram os múltiplos caminhos de ensinar e aprender, na tentativa de alargar o grau de influência do aprendiz na abordagem curricular. Para eles, respeitar a singularidade de cada aprendiz não significa abrir mão de um ensino para todos. É também maneira de ampliar as possibilidades para que cada estudante encontre seu espaço e tempo de aprender, de participar e de se desenvolver na escola.

Prais e Rosa (2014) lembram que, mais do que conhecer o DUA, é preciso aplicá-lo. As diretrizes só fazem sentido quando ganham vida na sala de aula, o que depende diretamente da formação dos professores. Quando o educador entende os princípios do DUA e tem apoio teórico e prático para planejar suas ações, se tornam muito maiores as chances de promover uma inclusão real, com qualidade e propósito.

Desde a primeira publicação das Diretrizes do DUA pelo CAST, o documento passou por importantes revisões, refletindo o diálogo contínuo com educadores, pesquisadores e com as transformações vividas no campo da educação inclusiva. O *UDL Guidelines 1.0* foi sucedido pelo *UDL Guidelines 2.0*, publicado em 2011, com ajustes voltados à clareza e à aplicabilidade dos princípios. Em 2014, foi lançado o *UDL Guidelines 2.1* e, em 2018, foi lançado o *UDL Guidelines 2.2*, que reorganizou as diretrizes, destacando a centralidade da motivação nos processos de aprendizagem.

Recentemente, em 2024, foi apresentada a proposta do *UDL Guidelines 3.0*, como resultado de um esforço coletivo chamado *UDL Rising to Equity*. O documento ampliou o escopo das diretrizes, incorporando temas como equidade, pertencimento, identidade, e o enfrentamento de barreiras institucionais e sociais. Essa evolução demonstra o compromisso do CAST com a escuta ativa da comunidade educacional, na construção de práticas pedagógicas cada vez mais alinhadas aos princípios da inclusão, da justiça social e da valorização da diversidade.

Para compreender essas mudanças, este estudo comparou os princípios, diretrizes e pontos de verificação das versões 2.1, 2.2 e 3.0. A partir dos documentos oficiais do CAST, organizou as transformações conforme seus impactos teóricos e pedagógicos, na investigação de como as novas diretrizes promovem a equidade na educação.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada para o estudo foi a análise documental combinada com revisão de literatura. Inicialmente, foram coletados e examinados os *UDL Guidelines 2.1*, 2.2 e 3.0, bem como documentos complementares disponibilizados pelo CAST, a fim de identificar as principais modificações implementadas. Essa análise documental baseou-se na leitura crítica dos materiais oficiais e na comparação sistemática entre as diretrizes anteriores e as atualizadas, categorizando as mudanças de acordo com seus impactos pedagógicos, estruturais e conceituais.

A pesquisa utilizou uma matriz de análise comparativa, permitindo mapear as diferenças entre as versões, considerando a inclusão e exclusão de tópicos, as mudanças terminológicas e as reformulações conceituais. A matriz possibilitou a organização dos dados, facilitando a identificação de padrões nas atualizações realizadas pelo CAST. Além disso, foram analisadas justificativas da instituição para compreender os fundamentos teóricos e práticos que embasaram as modificações, tais como acessibilidade, equidade, diversidade e educação inclusiva.

Com a revisão de literatura sobre DUA, buscou-se respaldo teórico para compreender a evolução do *UDL Guidelines* e as razões subjacentes às mudanças introduzidas no *UDL Guidelines 3.0*. Foram consultados artigos científicos que abordam a implementação das diretrizes DUA em contextos educacionais diversos, permitindo uma triangulação dos dados obtidos na análise documental com evidências empíricas sobre o impacto da adoção dessas diretrizes na prática pedagógica.

Desse modo, foi possível examinar como as mudanças estruturais e conceituais refletem avanços rumo a ambientes de aprendizagem mais inclusivos e responsivos às necessidades dos estudantes. Foi possível interpretar criticamente as reformulações implementadas, bem como avaliar sua coerência com os princípios de acessibilidade curricular e equidade preconizados pelo DUA.

A metodologia adotada assegurou uma abordagem sistemática e fundamentada com a análise comparativa e a revisão de literatura, visando uma compreensão aprofundada das atualizações das Diretrizes do DUA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As constantes atualizações do DUA, em diálogo com a comunidade, demonstram que este não é um modelo de ensino pronto, mas um projeto em construção, atento às transformações do mundo e às urgências da educação inclusiva. Com a tabela 1, iniciamos a análise comparativa, tendo como foco o princípio da representação.

**Tabela 1 - Tradução em português da evolução no princípio de representação do UDL Guidelines 2.1 ao 3.0**

<i>UDL Guidelines 2.1 (2014)</i>	<i>UDL Guidelines 2.2 (2018)</i>	<i>UDL Guidelines 3.0 (2024)</i>
<b>Fornecer opções para percepção</b>	<b>Fornecer opções de percepção (1)</b>	<b>Opções de projeção para percepção (1)</b>
Oferecer maneiras de personalizar a exibição das informações	Oferecer formas de personalizar a exibição das informações (1.1)	Apoiar as oportunidades para personalizar a apresentação da informação (1.1)
Oferecer alternativas para informações auditivas	Oferecer alternativas para informações auditivas (1.2)	Apoiar múltiplas formas de perceber a informação (1.2)
Oferecer alternativas de informação visual.	Oferecer alternativas de informação visual (1.3)	Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de forma autêntica (1.3)
<b>Fornecer opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos</b>	<b>Fornecer opções de idioma e símbolos (2)</b>	<b>Projetar opções para a Língua e os símbolos (2)</b>
Esclarecer vocabulário e símbolos	Esclarecer vocabulário e símbolos (2.1)	Clarificar vocabulário, símbolos e estruturas linguísticas (2.1)
Esclarecer a sintaxe e a estrutura	Esclareça sintaxe e estrutura (2.2)	Apoiar a compreensão de textos, notações matemáticas e símbolos (2.2)
Apoiar a decodificação de textos, notações matemáticas e símbolos	Dar suporte à decodificação de texto, notação matemática e símbolos (2.3)	Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos (2.3)
Promover a compreensão entre diferentes idiomas	Promover a compreensão entre idiomas (2.4)	Abordar os preconceitos na utilização da língua e dos símbolos (2.4)
Ilustrar por meio de múltiplas mídias	Ilustrar por meio de diversas mídias (2.5)	Ilustrar através de múltiplos meios de comunicação (2.5)
<b>Oferecer opções para a compreensão</b>	<b>Fornecer opções de compreensão (3)</b>	<b>Projetar opções para a construção de conhecimentos (3)</b>
Ativar ou fornecer conhecimentos prévios	Ativar ou fornecer conhecimento prévio (3.1)	Relacionar os conhecimentos prévios com as novas aprendizagens (3.1)



Destacar padrões, características essenciais, ideias principais e relações	Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relações (3.2)	Destacar e explorar padrões, características, ideias relevantes e relações (3.2)
Orientar o processamento, a visualização e a manipulação das informações	Orientar o processamento e visualização de informações (3.3)	Fomentar múltiplas formas de conhecimento e criação de significado (3.3)
Maximizar a transferência e a generalização do conhecimento	Maximizar a transferência e a generalização do conhecimento (3.4)	Maximizar a transferência e generalização (3.4)

Fonte: Diretrizes do princípio da representação (CAST, 2024)

Desde as primeiras versões do DUA, o princípio da representação sempre buscou garantir que os estudantes pudessem acessar os conteúdos por diferentes modos e caminhos. No *UDL Guidelines 2.1*, o foco estava muito voltado para a percepção sensorial das informações, para que o estudante tivesse acesso ao conteúdo de formas visuais, auditivas e personalizáveis. Era uma proposta necessária, especialmente para atender alunos com deficiência. Entretanto, possuía ainda uma abordagem técnica, em que a aprendizagem estava menos conectada à realidade cultural, linguística e afetiva dos estudantes.

Na proposta do *UDL Guidelines 2.2*, houve um avanço importante em termos de organização e clareza. As diretrizes passaram a ser mais acessíveis para os educadores, com explicações mais práticas e sugestões mais detalhadas. De acordo com a análise realizada por Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020), “[...] no *Guidelines version 2.2*, as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem ganham maior destaque e a representação gráfica permite uma flexibilização curricular no sentido da aprendizagem narrativa” (p. 12). No *UDL Guidelines 2.1* e *2.2*, há evidências de uma transformação relevante na apresentação dos princípios que orientam a prática pedagógica inclusiva. Todavia, há maior avanço na versão 2.2, pois, no *UDL Guidelines 2.1*, os elementos aparecem organizados em uma sequência numerada e com setas, - o que indica uma trajetória linear, inclusive em relação aos pontos de verificação a serem contemplados pelos professores para alcançar o perfil idealizado do “aprendiz especialista”.

No *UDL Guidelines 2.2*, essa estrutura é deixada de lado. Os números e setas desaparecem, e os princípios são apresentados de maneira mais orgânica, sem uma ordem rígida. Tal mudança visual e conceitual demonstra maior abertura para a variabilidade dos caminhos de aprendizagem. Cada estudante, com ou sem deficiência, pode trilhar sua jornada de forma única, no seu tempo e na sua forma de aprender. Tem-se, assim, maior coerência, com um processo de aprendizagem sem roteiro fixo. No entanto, a essência continuava muito parecida com a da versão anterior. O foco ainda era de tornar a informação compreensível, mas não havia questionamento sobre quais informações estavam sendo representadas, sobre quem elas incluíam ou sobre quais perspectivas estavam sendo deixadas de fora. O currículo ainda era tratado como neutro, universal – quando, na verdade, carrega escolhas, vozes e silenciamentos.

É no *UDL Guidelines 3.0* que uma mudança de postura acontece efetivamente. O princípio da representação deixa de se preocupar apenas sobre como o conteúdo é apresentado, e passa a perguntar: quem está sendo representado ali? A nova diretriz que propõe “[...] retratar uma diversidade de perspectivas e identidades de forma realista e cotidiana” (CAST, 2024) é um marco. Reconhece que mostrar conteúdos em múltiplos formatos não é o bastante, mas é que preciso garantir que eles reflitam a pluralidade de vidas, culturas, histórias e saberes dos nossos estudantes. Essa mudança é especialmente importante no Brasil, onde muitas crianças e jovens crescem sem

se verem refletidos nos livros, nas imagens, nos exemplos usados em sala de aula. Quantas vezes o currículo ignora a história dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, das periferias urbanas? Quantas vezes as falas dos estudantes são corrigidas em nome da norma culta, sem considerar suas línguas, seus sotaques, seus modos legítimos de expressão?

As propostas de “[...] cultivar compreensão e respeito entre línguas e dialetos” (CAST, 2024) e de “[...] abordar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos” (CAST, 2024) ajudam a escola a buscar caminhos mais justos e acolhedores. Isso significa incluir textos que contêm as histórias dos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos migrantes, das juventudes negras e periféricas. Significa ouvir, aprender com o outro e, muitas vezes, rever a forma como ensinamos.

A inclusão de justiça social é evidente na seguinte diretriz: “Abordar vieses no uso da linguagem e símbolos” (CAST, 2024), assegurando que os materiais educacionais sejam livres de preconceitos. Outra alteração relevante é a introdução de mais uma diretriz, “Trabalhar múltiplas formas de conhecer e criar significado” (CAST, 2024), incentivando abordagens de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis.

Portanto, ao falar sobre pertencimento, empatia, representatividade e enfrentamento dos preconceitos, o DUA amplia sua proposta. Passa a observar de forma mais cuidadosa as barreiras que, muitas vezes, não são visíveis, mas estão presentes no silêncio do currículo, na imagem ausente nos livros, nas palavras que excluem ou na escuta que não se abre. Voltamo-nos, agora, para a análise da tabela 2, tendo como foco o princípio do engajamento.

**Tabela 2 - Tradução em português da evolução no princípio do engajamento do UDL Guidelines 2.1 ao 3.0**

<i>UDL Guidelines 2.1 (2014)</i>	<i>UDL Guidelines 2.2 (2018)</i>	<i>UDL Guidelines 3.0 (2024)</i>
<b>Fornecer opções para recrutar o interesse</b>	<b>Fornecer opções para recrutar interesse (7)</b>	<b>Projetar opções para a aceitação de interesses e identidades (7)</b>
Otimizar a escolha individual e a autonomia	Otimizar a escolha individual e a autonomia (7.1)	Otimizar escolha e a autonomia (7.1)
Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade	Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade (7.2)	Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade (7.2)
		Promover a alegria e o jogo (7.3)
Minimizar insegurança e distrações	Minimizar sentimentos de insegurança e distrações (7.3)	Abordar preconceitos, ameaças e distrações (7.4)
<b>Fornecer opções para sustentar o esforço e a persistência</b>	<b>Fornecer opções para Sustentação do esforço e persistência (8)</b>	<b>Projetar opções para manter o esforço sustentado e a persistência (8)</b>
	Aumentar a relevância de metas e objetivos (8.1)	Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos (8.1)
Variar as demandas e os recursos para otimizar o desafio	Variar demandas e recursos para otimizar o desafio (8.2)	Otimizar os desafios e o apoio (8.2)

Promover a colaboração e o senso de comunidade	Promover a colaboração e a comunidade (8.3)	Promover a colaboração, a interdependência e a aprendizagem coletiva (8.3)
Aumentar a clareza e relevância de metas e objetivos	Promover a colaboração e a comunidade (8.3)	Promover a pertença e a comunidade (8.4)
Aumentar o <i>feedback</i> orientado para a aprendizagem e o domínio	Aumentar o <i>feedback</i> orientado para o domínio (8.4)	Oferecer comentários orientados para a ação (8.5)
<b>Fornecer opções para autorregulação</b>	<b>Fornecer opções de autorregulação (9)</b>	<b>Projetar opções para a capacidade emocional (9)</b>
Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação	Promover expectativas e crenças que otimizem a motivação (9.1)	Reconhecer expectativas, crenças e motivações (9.1)
Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento	Facilitar habilidades e estratégias pessoais de enfrentamento (9.2)	Desenvolver a consciência de si e dos outros (9.2)
Desenvolver a autoavaliação e a reflexão.	Desenvolver autoavaliação e reflexão (9.3)	Promover a reflexão individual e coletiva (9.3)
		Fomentar a empatia e as práticas restaurativas (9.4)

Fonte: Diretrizes do princípio de engajamento. (CAST, 2024)

Desde a primeira versão do DUA, já se reconhecia a necessidade de engajar os estudantes no processo de aprendizagem. O *UDL Guidelines 2.1* partia do princípio de que o aluno precisa estar motivado, com foco e persistência para aprender. As diretrizes dessa fase propunham estratégias como oferecer escolhas, minimizar distrações e reforçar metas e objetivos. Este era um olhar mais funcional e individualizado: o estudante era visto como alguém que precisava “se organizar” para conseguir acompanhar o ritmo da escola. Embora fosse necessário, esse modelo pouco considerava o contexto social, emocional e cultural que atravessa cada sujeito.

O *UDL Guidelines 2.2* trouxe ajustes importantes, especialmente em relação à clareza das diretrizes e na linguagem mais amigável ao professor. Continuou incentivando práticas como a autonomia, o *feedback* voltado para o progresso, e o desenvolvimento da autorregulação emocional e cognitiva. A mudança de ordem dos princípios (começando, então, pelo engajamento) já indicava uma valorização maior desse aspecto. No entanto, ainda se mantinha uma abordagem centrada na produtividade do estudante, sem tocar nas dimensões mais profundas do pertencimento, da identidade e das relações que marcam o modo como ele se sente ou não parte da escola.

Foi no *UDL Guidelines 3.0*, entretanto, que o princípio do engajamento deu um salto vultoso. A estratégia de “manter a atenção” deu espaço a noção de um direito de o estudante se sentir acolhido, valorizado e reconhecido. As novas diretrizes, como “Cultivar a alegria e a diversão” e “Fomentar a empatia e as práticas restaurativas” (CAST, 2024), apontam para um outro caminho: engajar, aqui, não é apenas manter o aluno focado, mas construir um ambiente em que ele se sinta respeitado, ouvido e convidado a ser quem é.

No contexto brasileiro, essa mudança é profundamente necessária. Nossas escolas estão cheias de estudantes que enfrentam barreiras emocionais, sociais e históricas: crianças convivem com a insegurança alimentar, com o racismo, com a falta de acesso à cultura e ao lazer. Jovens que



não se veem nos livros, que não se sentem pertencentes aos espaços escolares. Quando o *UDL Guidelines 3.0* traz o brincar, o vínculo, o cuidado e a escuta como parte do planejamento pedagógico, lembra-nos que ninguém aprende quando está invisível ou desacreditado. Assim, mais do que atualizar diretrizes, o princípio do engajamento no *UDL Guidelines 3.0* nos propõe um novo olhar sobre o ato de ensinar: engajar demanda reconhecer o outro em sua inteireza. É criar relações de confiança, abrir espaço para a expressão de sentimentos e celebrar o aprendizado como uma jornada coletiva. No contexto coletivo da escola brasileira, essas diretrizes se mostram não apenas pertinentes, mas urgentes.

Por fim, na tabela 3, temos como foco o princípio de ação e expressão.

**Tabela 3 - Tradução em português da evolução no princípio de ação e expressão do UDL Guidelines 2.1 ao 3.0**

<i>UDL Guidelines 2.1</i> (2014)	<i>UDL Guidelines 2.2</i> (2018)	<i>UDL Guidelines 3.0</i> (2024)
<b>Fornecer opções para ação física (4)</b>	<b>Fornecer opções para ação física (4)</b>	<b>Projetar opções para a interação (4)</b>
Variar os métodos de resposta e navegação	Variar os métodos de resposta e navegação (4.1)	Variar e valorizar os métodos de resposta, orientação e deslocação (4.1)
Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas	Otimizar o acesso a ferramentas e tecnologias assistivas (4.2)	Otimizar o acesso a materiais acessíveis e a tecnologias e ferramentas assistivas e acessíveis (4.2)
<b>Fornecer opções para expressão e comunicação (5)</b>	<b>Fornecer opções para expressão e comunicação (5)</b>	<b>Projetar de opções para a expressão e comunicação (5)</b>
Utilizar múltiplas mídias para a comunicação	Utilizar múltiplas mídias para a comunicação (5.1)	Utilizar vários meios de comunicação (5.1)
Utilizar diversas ferramentas para construção e composição	Utilizar múltiplas ferramentas para construção e composição (5.2)	Utilizar múltiplas ferramentas para a construção, composição e criatividade (5.2)
Desenvolver fluências com níveis graduais de apoio para prática e desempenho.	Construir fluências com níveis graduados de apoio para prática e desempenho (5.3)	Desenvolver capacidades com apoio gradual para a prática e o desempenho (5.3)
		Abordar os preconceitos relacionados com os modos de expressão e comunicação (5.4)
<b>Fornecer opções para funções executivas.</b>	<b>Fornecer opções para funções executivas (6)</b>	<b>Projetar de opções para a Desenvolvimento de estratégias (6)</b>
Orientar o estabelecimento de metas apropriadas.	Orientar o estabelecimento de metas adequadas (6.1)	Definir objetivos significativos (6.1)

Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias	Apoiar o planejamento e o desenvolvimento de estratégias (6.2)	Planejar, antecipando os desafios (6.2)
	Facilitar o gerenciamento de informações e recursos (6.3)	Organizar as informações e os recursos (6.3)
Aprimorar a capacidade de monitorar o progresso	Melhorar a capacidade de monitorar o progresso (6.4)	Reforçar a capacidade de monitorizar os progressos (6.4)
		Desafiar as práticas de exclusão (6.5)

Fonte: Diretrizes do princípio da ação e expressão. (CAST, 2024)

O princípio de ação e expressão sempre considerou de que maneira os estudantes demonstram o que aprenderam. Desde a *UDL Guidelines 2.1*, havia uma preocupação legítima em garantir acessibilidade para todos: oferecer diferentes formas de resposta, permitir o uso de tecnologias assistivas e apoiar o planejamento de metas e estratégias. Este era um olhar voltado, sobretudo, à garantia de acesso técnico, fator importante para muitos estudantes que, sem esses recursos, sequer conseguiam participar das atividades escolares. No entanto, tal princípio ainda partia de uma noção mais funcional, sem acessar ou refletir sobre questões como: quem tem voz? Quem é escutado? E de que forma?

No *UDL Guidelines 2.2*, houve um esforço de reorganização das diretrizes e na busca por maior clareza dos exemplos, facilitando o uso por parte dos educadores. A essência, entretanto, permaneceu a mesma: apoiar o estudante a se expressar, ainda com foco mais no desempenho do que na identidade. Havia a lacuna de uma escuta mais atenta às experiências dos estudantes que, por diversos motivos, não se sentiam reconhecidos nos modos tradicionais de avaliação e de expressão escolar.

No *UDL Guidelines 3.0*, uma mudança começa a se tornar aparente. O princípio passa a se chamar “Planejar ações para a interação”, e não mais, apenas, “Ação física”, revelando uma compreensão mais ampla da comunicação. Passa-se a incluir a linguagem, os gestos, os silêncios, as expressões culturais e afetivas. Duas novas diretrizes reforçam esse movimento: “Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão” e “Desafiar práticas excludentes” (CAST, 2024). Aqui, o DUA dá um passo ativo no reconhecimento de que a escola não é neutra. Muitas vezes, ela silencia ou desvaloriza formas legítimas de comunicação trazidas pelos estudantes.

Essa atualização encontra grande eco na realidade brasileira. Nossas salas de aula são cheias de vozes diversas: estudantes que falam Libras, outros que se expressam melhor por meio de desenhos, dança, música. Os estudantes trazem na fala o português das ruas, dos quilombos, das aldeias. O *UDL Guidelines 3.0* convida educadores não apenas a aceitar essas formas de expressão, como valorizá-las como caminhos legítimos de expressar conhecimento. É um chamado para rever práticas avaliativas que, muitas vezes, premiam a repetição e penalizam a criatividade, e para pensar uma escola que acolha, escute e celebre as múltiplas formas de dizer o mundo.

Mais do que uma mudança nas diretrizes, o que se propõe é uma mudança de postura. Quando a escola amplia os caminhos para os estudantes se expressarem, ela não só facilita o acesso ao currículo, mas também afirma que todas as formas de ser e de existir têm lugar no espaço educativo.

A análise dos estudos revisados evidencia que a reformulação das Diretrizes do DUA, consolidada na *UDL Guidelines 3.0*, responde a críticas importantes que vinham sendo feitas por

pesquisadores e educadores ao longo dos anos. Entre essas críticas, destaca-se a ausência de um enfrentamento claro às barreiras sistêmicas e institucionais que atravessam a escola, como o racismo, o capacitismo, o preconceito linguístico e as desigualdades sociais. David Rose, um dos idealizadores do DUA, reconhece que as versões anteriores não contemplavam suficientemente as dimensões estruturais da exclusão, limitando o DUA a um modelo de acessibilidade mais técnica do que ética (Rose; Gravel; Tucker-Smith, 2021).

Há estudos de outros pesquisadores que também apontam críticas ao DUA. Griful-Freixenet, Struyven e Vanderlinde (2020) apontam para a sobreposição conceitual entre o DUA e outras abordagens inclusivas, como a instrução diferenciada (DI) – o que, muitas vezes, gera confusão entre os educadores e dificulta sua implementação na perspectiva do paradigma da inclusão. A ausência de clareza nos fundamentos e a escassez de orientações objetivas para o cotidiano da sala de aula tornam o modelo, com frequência, distante da realidade pedagógica. O risco era o DUA se tornar mais uma referência teórica pouco mobilizadora, sobretudo em contextos com alta demanda e poucos recursos formativos.

Noutra perspectiva, Zhang, Chen e Chai (2022) trazem uma contribuição importante ao problematizar a fragilidade da articulação entre o DUA e práticas de personalização da aprendizagem. Os autores observaram que, na prática, as diretrizes anteriores nem sempre ofereciam ferramentas suficientes para transformar os princípios em ações concretas e contextualizadas. Isso resultava em iniciativas fragmentadas, com pouco impacto na experiência dos estudantes, especialmente daqueles cujas formas de aprender e de se expressar fogem aos padrões escolares tradicionais.

Ao analisarmos as diretrizes mais atuais, percebemos avanços significativos. A *UDL Guidelines 3.0* traz à tona temas que antes estavam ausentes ou pouco explorados, como pertencimento, identidade, justiça social, empatia e interdependência. Esses elementos ampliam o foco para além do acesso e da participação, lançando luz sobre a importância de reconhecer os estudantes em sua totalidade, com suas histórias, seus modos de ser, suas potências.

Entre os progressos identificados, destaca-se a ampliação do foco, que passou de uma ênfase exclusiva em barreiras físicas e cognitivas para a inclusão de dimensões fundamentais como identidade, pertencimento, empatia, justiça social e interdependência. O *UDL Guidelines 3.0* propõe, por exemplo, que o engajamento dos estudantes seja construído a partir do reconhecimento das suas identidades e experiências.

Ao integrar essas evidências com as reflexões propostas por Rose, Gravel e Tucker-Smith (2021), emerge uma discussão crítica sobre as fragilidades das versões anteriores do DUA. Em uma postura autocrítica, eles enfatizam que as versões anteriores não enfrentavam, de forma explícita, as barreiras institucionais e culturais que permeiam os ambientes escolares. Segundo os autores, o DUA foi pioneiro ao eliminar impedimentos físicos e promover estratégias de ensino inclusivas, porém:

[...] Acredito que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) precisa assumir um papel mais forte e explícito no enfrentamento desses outros tipos de injustiças e barreiras. Por três razões. A primeira é que aprendemos que as barreiras e injustiças presentes na sala de aula — especialmente aquelas que afetam os aprendizes mais vulneráveis — não podem ser enfrentadas de forma isolada. Instituições, sistemas e culturas injustas e desiguais inevitavelmente projetam, seja de maneira implícita ou explícita, suas desigualdades nos principais

meios de enculturação: nossas escolas e salas de aula (Rose; Gravel; Tucker-Smith, 2021, p. 2) (tradução nossa).<sup>1</sup>

Rose, Gravel, Tucker-Smith (2021) destacam a necessidade de confrontar preconceitos e práticas excludentes enraizadas em relações históricas de poder, como o racismo, o sexismo e o capacitismo. Argumentam que, para que o DUA cumpra seu papel transformador, é imprescindível que suas diretrizes passem a refletir não apenas adaptações técnicas, mas também um compromisso ético e político que reconheça e combata as desigualdades estruturais presentes na escola. Essa perspectiva crítica, que valoriza o olhar interseccional, contribui para que a discussão sobre o DUA não se restrinja à funcionalidade dos recursos pedagógicos, mas se expanda para uma compreensão mais ampla do que significa promover a inclusão de forma integral.

Os estudos comparativos do *UDL Guidelines 2.1* ao *3.0* corroboram essa análise. Enquanto o *UDL Guidelines 2.1* e *2.2* enfatizavam a oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, o *UDL Guidelines 3.0* propõe desafios adicionais, como o enfrentamento explícito de preconceitos e um ambiente que acolha as múltiplas identidades dos estudantes. Essa mudança representa uma resposta direta às críticas levantadas por Rose, Gravel, Tucker-Smith (2021) e reflete uma construção coletiva da comunidade escolar.

Nesse sentido, Costa-Renders, Bracken e Aparício (2020) destacam a hegemonia do tempo e espaço lineares nas práticas escolares e nas primeiras versões das diretrizes do DUA. Os autores apontam que essa linearidade desconsiderava as múltiplas temporalidades e espacialidades do aprendizado, o que afeta diretamente a inclusão de estudantes com deficiência. Também se questiona o uso do termo “universal”, que pode sugerir uma padronização que conflita com os princípios da diversidade e da singularidade. Havia, ainda, no *UDL Guidelines 2.1*, uma ênfase excessiva na figura do *expert learner*, que pode não representar todos os estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

O *UDL Guidelines 3.0* acolhe parte dessas críticas, ao promover avanços conceituais e visuais significativos. Ele rompe com a linearidade, ao eliminar numeração e setas na representação gráfica; reafirma a valorização da variabilidade inter e intraindividual; e amplia o foco para dimensões como identidade, pertencimento, empatia e enfrentamento de preconceitos. Além disso, reforça que o “universal” refere-se à antecipação da diversidade, e não à imposição de um padrão.

## CONCLUSÃO

Os resultados desta análise revelam que o *UDL Guidelines 3.0*, lançado pelo CAST em 2024, representa mais do que uma atualização técnica, pois oferece um novo horizonte para as práticas pedagógicas inclusivas. Ao incorporar temas como identidade, pertencimento, empatia e justiça social, o DUA passa a dialogar de forma mais sensível e comprometida com os desafios reais vividos nas escolas, especialmente em contextos tão diversos e marcados por desigualdades como o brasileiro.

Ao longo de sua evolução, as diretrizes do DUA vêm ampliando seu escopo conceitual e metodológico. Se, antes, o foco estava predominantemente no acesso e na eliminação de barreiras físicas ou cognitivas, agora o desafio são as estruturas pedagógicas que historicamente excluíram

<sup>1</sup> “I believe that UDL must play a stronger, more explicit, role in addressing those other kinds of injustices and barriers. For three reasons. First, one of the things we have learned is that classroom barriers and injustices—for any of its most vulnerable learners—cannot be fully addressed in isolation. Unjust and inequitable institutions, systems, and cultures inevitably project, either implicitly or explicitly, their inequalities into their primary means of enculturation—our schools and classrooms”. (Rose; Gravel; Tucker-Smith, 2021, p. 2)

vozes, silenciaram culturas e padronizaram modos de aprender. O *UDL Guidelines 3.0* convida educadores a revisitarem suas abordagens curriculares, suas linguagens e suas estratégias pedagógicas com uma percepção mais atenta, mais afetivo e mais aberta à escuta das singularidades de cada estudante.

As novas diretrizes não apenas reafirmam o compromisso com a equidade e a acessibilidade, mas propõem um engajamento que nasce do afeto, da alegria e da reparação. Aprender, nesse modelo, é um processo coletivo, vivo e plural, que só acontece verdadeiramente quando o estudante se sente visto, reconhecido e respeitado. Valorizar a identidade como eixo central do planejamento pedagógico, promover práticas restaurativas e refletir sobre os preconceitos que atravessam a linguagem e a avaliação são ações que ganham corpo e urgência nessa nova versão. Tudo isso só se realiza plenamente quando enraizado no chão da escola. Não se trata de seguir um manual pronto, mas de construir, com sensibilidade e intencionalidade, práticas que façam sentido para quem ensina e para quem aprende. Essa construção exige escuta, ética, coragem e disposição para rever o que está posto. Porque inclusão não é algo que se faz, todos os dias, com as pessoas e para as pessoas.

Esperamos que o *UDL Guidelines 3.0* sirva como ponto de partida para novas reflexões, diálogos e reinvenções. Que cada educador, formador ou pesquisador que se debruçar sobre essas diretrizes sinta-se parte de um movimento maior, que busca fazer da escola um lugar onde todas as crianças e jovens possam aprender com dignidade, autonomia e sentido. Como bem disse Rose, Gravel e Tucker-Smith (2021), inspirando-se em Leonard Cohen: “Há uma rachadura em tudo. É assim que a luz entra.”<sup>2</sup>(p. 3) Que saibamos observar essas rachaduras com esperança e compromisso, entendendo que é por elas que podemos, juntos, construir uma educação verdadeiramente inclusiva, potente e transformadora.

## REFERÊNCIAS

CAST. *Universal design for learning guidelines version 2.1 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: CAST, 2014. Disponível em [https://udlguidelines.cast.org/static/udlg\\_graphicorganizer\\_v2-1.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-1.pdf). Acesso em 03 fev. 2025.

CAST. *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em [https://udlguidelines.cast.org/static/diretrizesdua\\_v2-2\\_pt-br\\_organizadorgrafico.pdf](https://udlguidelines.cast.org/static/diretrizesdua_v2-2_pt-br_organizadorgrafico.pdf). Acesso em 03 fev. 2025.

CAST. *Universal design for learning guidelines version 3.0 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em 19 novembro 2024.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. O Design Universal para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. *Educação em Revista*, v. 35, e229690, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698229690>. Acesso em 9 abr. 2025.

GRIFUL-FREIXENET, Josep; STRUYVEN, Katrien; VANDERLINDE, Ruben. *Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review*. Teaching and Teacher Education, [S. l.], v. 96, p. 1-14, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>. Acesso em 10 mar. 2025.

<sup>2</sup> “There is a crack in everything. That’s how the light gets in.” (Rose; Gravel; Tucker-Smith, 2021, p. 3)



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável/Agenda Pós-2015*. ONU, 2015. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 9 abr. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. *Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no desenho universal para a aprendizagem: uma pesquisa colaborativa*. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em <https://repositorio.uel.br/items/ab343a1e-b6fa-42c8-9f3c-5aaa56274920/full>. Acesso em 24 maio 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. *Revista Polyphonia*. Programa de Pós graduação em Ensino e Educação Básica do CEPAE/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. v. 25. n. 2, p. 359-374, 2014. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/download/14005/12595/0>. Acesso em 20 maio 2024.

ROSE, David; GRAVEL, Jenna W.; TUCKER-SMITH, Nicole. *Cracks in the Foundation: Personal Reflections on the Past and Future of the UDL Guidelines*. Wakefield, MA: CAST, 2021. Disponível em <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em 31 mar. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 4, p.733-768, out./dez. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em 9 abr. 2025.

ZHANG, Li; CHEN, Weijia; CHAI, Ching Sing. Integrating instructional designs of personalized learning through the lens of Universal Design for Learning (UDL): A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 158-173, 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12725>. Acesso em 31 mar. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. *Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em 24 maio 2024.

*Submetido em abril de 2025*

*Aprovado em maio de 2025*

### Informações das autoras

Fabiana Silva Soares Vieira  
Municipal de São Caetano do Sul (USCS)  
E-mail: [fabiana.vieira@uscsonline.com.br](mailto:fabiana.vieira@uscsonline.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0909-0722>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9133614107961586>

Elizabete Cristina Costa-Renders  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)  
E-mail: [elizabete.renders@online.uscs.edu.br](mailto:elizabete.renders@online.uscs.edu.br)

---

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3842539221099962>