

Práticas Inclusivas na Educação Superior: em destaque as ações institucionais de apoio a estudantes em situação de deficiência

Maria Helena Venâncio Martins

Como citar: MARTINS, Maria Helena Venâncio. Práticas Inclusivas na Educação Superior: em destaque as ações institucionais de apoio a estudantes em situação de deficiência. In: LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior:** das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 115-136. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p115-136>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 6

Práticas Inclusivas na Educação Superior: em destaque as ações institucionais de apoio a estudantes em situação de deficiência

Maria Helena Venâncio MARTINS¹

Introdução

Segundo a World Health Organization (WHO, 2024) a deficiência faz parte integrante do ser humano, sendo que aproximadamente 1,3 mil milhões de pessoas, ou seja, cerca de 16% da população mundial vivem com algum tipo de deficiência mais ou menos significativa. O relatório publicado pela WHO e UNICEF (WHO & United Nations Children's Fund, 2023) destaca a prevalência global de deficiências de desenvolvimento um pouco por todo o mundo, nomeadamente nas crianças e jovens, reforçando-se a necessidade premente de se desenvolver uma ação concertada no sentido de ultrapassar as desigualdades, quer no que se refere ao acesso aos cuidados de saúde, quer de educação, bem como na exposição a determinantes sociais como a pobreza. De assinalar ainda que as crianças e os jovens que apresentam deficiências ou neurodiversidades continuam a experienciar situações de estigmatização, preconceitos e diversas barreiras à sua participação e igualdade de oportunidades.

Assim, as intervenções para apoiar as pessoas com deficiência ou outras neurodiversidades, nomeadamente as crianças e jovens e promover condições de saúde, bem-estar e desenvolvimento de ambientes educativos inclusivos, possibilitam

¹ Universidade do Algarve/Portugal / mhmartin@ualg.pt

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p115-136>

assegurar acesso aos recursos e serviços de que estes necessitam para ultrapassar as diversas barreiras e fatores contextuais que podem impedir a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades (WHO & UNICEF, 2023).

A Educação Inclusiva pretende garantir que todas as crianças e jovens possam usufruir de uma educação de qualidade, de forma a desenvolver ao máximo as suas potencialidades e competências. Neste sentido, importa capacitar os sistemas educativos e comunidades para que possam responder a todas as crianças e jovens, independentemente do sexo, etnia, língua, estatuto socioeconómico, nacionalidade, área de residência e estatuto de deficiência, entre outras características (UNICEF, 2024).

O presente capítulo pretende apresentar os pressupostos concetuais da Inclusão, enquanto uma questão de Direitos Humanos e uma estratégia de luta contra o capacitismo, ou seja, no combate aos preconceitos face às pessoas com deficiência ou neurodiversidades, assumindo que estas não são capazes ou são inferiores. Apresentam-se alguns dados sobre o contexto Português relativamente à prevalência da deficiência e estudantes que ingressam no Ensino Superior, bem como as respostas institucionais.

Abordam-se as práticas inclusivas na Educação Superior, destacando a resposta institucional de suporte aos estudantes em situação de deficiência ou neurodiversidade, desenvolvida na Universidade do Algarve, uma instituição pública de Ensino Superior a sul de Portugal. São ainda referenciados alguns desafios, bem como oportunidades que podem contribuir para promover a inclusão, acessibilidade, bem-estar e sucesso académico, destacando-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), como resposta proativa à diversidade, constituindo-se como uma mudança de paradigma no caminho para a Inclusão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a abordagem do estudo estrutura-se através de um paradigma de investigação qualitativo, exploratório, descritivo e interpretativo (Almeida & Freire, 2008), por meio da análise da literatura, análise documental e estudo de caso (Yin, 2020).

Inclusão como uma questão de Direitos Humanos

Numa perspectiva histórica, a Educação Inclusiva visava principalmente a acessibilidade e as adaptações pedagógicas para as pessoas com deficiência, nomeadamente os cegos, os surdos ou as pessoas com deficiências físicas/motoras. Atualmente, defende-se que a Inclusão é uma questão de direitos humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017), integrando para além deste público, estudantes com perturbações

neurodesenvolvimentais ou neurodivergentes, imigrantes, refugiados, estudantes pertencentes a minorias raciais ou religiosas, com orientações sexuais não heteronormativas, entre outros. Neste sentido, e ainda conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (adotada a 13 de dezembro de 2006, Resolução A/RES/61/106, e assinada em Nova Iorque a 30 de março de 2007), é defendido que se deve “promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Naciones Unidas, 2006: Artigo 1.º Objeto).

A Educação Inclusiva está em consonância com o proclamado na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, resolução de 2015 – *Transformando o nosso Mundo*, em que se defende esta urgência e a motivação para se promovem sociedades inclusivas, onde todos os indivíduos possam viver em pleno a sua cidadania (Ministério dos Negócios Estrangeiros [MNE], 2015).

Declara-se assim, que uma sociedade inclusiva tem se ser democrática, reconhecer todos os Seres Humanos como livres e iguais e assumir como objetivo principal o proporcionar equidade de oportunidades para que cada pessoa seja autónoma e autodeterminada. Neste sentido, a Inclusão defende os valores do respeito pela diferença, da igualdade de oportunidades e da equidade, para a construção e consolidação de sociedades inclusivas (Naciones Unidas, 2006).

Atualmente, os pressupostos da Educação Inclusiva pretendem defender e combater as barreiras que dificultam o acesso e promover o sucesso aos indivíduos que apresentam risco de discriminação e/ou populações vulneráveis (Melo et al., 2019; Orozco & Moriña, 2023; Pearson Higher Education, 2023).

Importa referir que, respondendo a estes pressupostos e neste contexto de orientações e políticas inclusivas, o modelo de sociedade inclusiva que se pretende para Portugal, está definido na Constituição da República Portuguesa (1976), nomeadamente nos artigos 13.º, 26.º, e 74º, onde se reconhece os direitos à identidade pessoal, cidadania, à proteção legal contra quaisquer formas de discriminação a todos os cidadãos, bem como o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Os dados do XVI Recenseamento Geral da População e VI Recenseamento Geral da Habitação, Censos 2021, identificaram que residiam em Portugal 1 milhão e 085 472 mil portugueses com alguma deficiência ou incapacidade, o que representa uma prevalência total de incapacidade média de 10,9% (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022). Assinala-se ainda que Pinto et al. (2023) no relatório do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) indicam que as pessoas com deficiência apresentam um risco de pobreza de 31,2%,

comparado com 18,8% da população geral, sendo que este risco de pobreza e de exclusão afeta sobretudo as pessoas com deficiências graves (36,5%). Em 2022, cerca de 62,3% das pessoas com deficiência com idade superior a 16 anos enfrentavam maior risco de pobreza.

Refira-se, contudo que, não obstante os avanços importantes na inclusão na Escolaridade Básica e no Ensino Secundário, e apesar da igualdade de oportunidades educativas ser um direito em Portugal, continua a não haver legislação específica que regulamente a Inclusão no Ensino Superior. Como medida específica para o acesso, todos os anos é definido um contingente prioritário para candidatos com deficiência (4% das vagas fixadas para a 1.ª fase do concurso nacional e 2% para a 2.ª fase) (Borges, 2020; Martins et al., 2018).

Não obstante a ausência legislativa, decorrente da evolução das políticas inclusivas, e, em semelhança a muitos países, também em Portugal se tem vindo a verificar um progressivo aumento do número de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que ingressam no Ensino Superior. Segundo os dados do ODDH publicados por Pinto et al. (2023) entre 2017/2018 e 2022/2023 o número de estudantes com deficiência a frequentar o Ensino Superior mais do que duplicou (+128,3%), sendo que a maioria destes estudantes (88,7%) frequentavam o ensino público.

Analizando esta tendência positiva, constata-se que, segundo os dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC, 2023a, 2023b), no ano letivo de 2022/2023, se verificou um aumento de 35% no número de estudantes com deficiência no Ensino Superior ($N = 3753$), quando comparado ao ano letivo de 2012/2022 ($N = 2779$).

Pinto et al. (2023) assinalam, contudo, de acordo com os resultados obtidos no Inquérito Europeu às Condições de Vida e Rendimento, que em Portugal o abandono escolar é mais frequente nos estudantes com deficiência comparativamente aos estudantes sem deficiência. De facto, em 2020 a taxa de estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos que abandonou os estudos foi de 22,1%, representando 1,8 pontos percentuais acima da taxa média na União Europeia (20,3%) e ainda muito superior (+13,6 pontos percentuais) relativamente à média dos estudantes sem deficiência na mesma faixa etária.

Decorrente da ausência legislativa, e atendendo ao número crescente de Instituições de Ensino Superior a desenvolver ações no âmbito da inclusão, em 2004 é constituído o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES) (Martins, et al., 2024). Este grupo que integra as Instituições de Ensino Superior com serviços de apoio a estudantes com deficiência tem como principais objetivos, i) proporcionar um serviço

de melhor qualidade aos estudantes com deficiências; ii) promover a aproximação inter-serviços, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

Face ao exposto, constata-se que o acolhimento e inclusão destes estudantes no Ensino Superior em Portugal pode considerar-se como recente (cerca de 2 décadas) sendo que a análise aos resultados de diversos estudos revela que a exclusão ainda está muito presente. Assim, continua a ser pouco expressivo o número de estudantes com deficiência ou necessidades específicas que chegam ao Ensino Superior, assinalando-se que muitos destes estudantes que entram, acabam por abandonar e desistir, pelas dificuldades e barreiras com que se deparam no seu percurso académico (Melo et al., 2019).

Face à entrada progressiva de estudantes com deficiência e/ou neurodiversidades, constata-se que muitas Instituições de Ensino Superior, acabam por criar serviços de apoio e suporte a estes estudantes (Melo et al., 2019). Pinto et al. (2023) referem, de acordo com os dados fornecidos pela DGEEC que, em 2022/2023, a maior parte dos estabelecimentos de Ensino Superior (75,8%) em Portugal disponibilizava regulamentação específica para os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. Importa, contudo, referenciar que, na ausência de uma legislação nacional que regulamente a inclusão destes estudantes no Ensino Superior, estes regulamentos e/ou orientações acabam por estar muito dependentes da sensibilidade e boa-vontade dos Reitores e dos Presidentes dos Institutos Politécnicos (Martins et al., 2024).

Práticas Inclusivas: O Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE

Em consonância com as normativas e orientações internacionais face ao crescente ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, a Universidade do Algarve criou um regulamento e um gabinete específico destinados a apoiar estes estudantes. É assim que, em 2013 é promulgado pelo Reitor (RT. 023/2013) o Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais, e é criado o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) da Universidade do Algarve, (GAENEE). Este regulamento tem como princípio orientador da sua filosofia o Artigo 74º da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, que defende que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, e aplica-se para responder às necessidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas permanentes ou temporárias que frequentam os diversos *campi* (Campus de Gambelas, Campus da Penha e Campus

de Portimão). Consustanciando a sua atuação, a Universidade do Algarve, de acordo com os princípios de uma Educação Inclusiva, implementou a partir de 2013, um conjunto de condições específicas assentes no reconhecimento do direito à diferença, sem abdicar dos parâmetros normais de exigência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pretendendo: i) Que todos os estudantes tenham uma educação igual e de qualidade; ii) Que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características; iii) Facilitar aos estudantes a transição para a vida ativa, para que sejam incluídos na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência (Universidade do Algarve, 2013).

Através das medidas e soluções adequadas antidiscriminatórias adequadas para cada estudante pretende-se garantir aos estudantes o seu acesso e prossecução dos estudos na Universidade do Algarve. Como objetivo principal o Estatuto visa apoiar os estudantes com deficiência, necessidades educativas específicas, e/ou doenças crónicas permanentes ou temporárias que necessitam de suporte ao ensino e aprendizagem. Tem ainda como principais competências promover ações de sensibilização e de formação junto da comunidade académica, procurar eliminar barreiras arquitetônicas e zelar pela aplicação e cumprimento do Estatuto. O GAENEE é constituído por uma equipa de trabalho composta por um docente coordenador do Gabinete (Psicóloga), um docente de cada uma das unidades orgânicas e um representante dos Serviços de Ação Social da Universidade do Algarve (Universidade do Algarve, 2013).

O requerimento do estatuto, a ser solicitado pelo próprio estudante, pode ser solicitado em qualquer momento do ano letivo. Este é seguidamente analisado e, após entrevista individual, são definidas as necessidades específicas de cada estudante que possam constituir-se como obstáculos ao acesso e sucesso académico e propostas medidas para ultrapassar essas dificuldades. Este conjunto de medidas constam de um Relatório Técnico Pedagógico que é posteriormente aprovado pela Reitoria da Universidade. Após homologação das medidas propostas, estas são comunicadas ao estudante, ao representante do GAENEE da Faculdade/Unidade Orgânica que, seguidamente, informa o diretor de curso e os docentes do estudante para implementação das medidas atribuídas (Universidade do Algarve, 2013).

De forma a garantir a adequabilidade das medidas propostas é efetuado um acompanhamento direto a cada estudante com Estatuto por um docente da sua Unidade Orgânica. A este docente compete realizar uma avaliação e monitorização contínua das medidas propostas e da sua eficácia, sendo que em qualquer momento estas podem ser revistas, no sentido de garantir a equidade de

oportunidades e o seu sucesso académico. São ainda realizados alguns estudos de caso aleatórios (a estudantes com ENEE que queiram participar em entrevista e resposta a diversos questionários) para avaliar as práticas e introduzir melhorias sempre que necessário. Os estudantes participam ainda nas respostas aos questionários de avaliação da qualidade do ensino (destinado a todos os estudantes). É ainda avaliada a eficácia junto dos docentes que acompanham cada estudante com Estatuto (Universidade do Algarve, 2013).

Entende-se ainda como carácter inovador e relevante a presença deste docente de proximidade em cada uma das Faculdades e Unidades Orgânicas que pode, desta forma, efetuar um acompanhamento mais direto a cada um dos estudantes com Estatuto e aos docentes. Outra prática que poderá constituir-se como relevante está relacionada com a colaboração com as Escolas Secundárias do distrito, de forma a poderem ser definidas de forma mais célere as medidas e adequações necessárias das condições de acessibilidade e de aprendizagem para os estudantes que estão a pensar candidatar-se à UAlg (Universidade do Algarve, 2025).

Importa ainda referir que existe publicitação no site da UAlg de informações específicas sobre o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE (GAENEE), sobre como se desenrola o processo e medidas informativas pertinentes. A página do GAENEE é da responsabilidade do Gabinete, em colaboração com o Gabinete de Comunicação e Protocolo e Serviços Informáticos e está alocada na página da UAlg.

Os docentes recebem apoio sobre como ajustar as suas estratégias pedagógicas e materiais de aprendizagem para criarem ambientes inclusivos e dirigidos às diferentes tipologias de necessidades no âmbito do Desenho Universal para a Aprendizagem. São ainda desenvolvidas diversas ações de formações que visam contribuir para a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. De assinalar a realização de seminários, com a participação de investigadores nacionais e internacionais no âmbito da Inclusão no Ensino Superior, com o objetivo de divulgar boas práticas, sensibilizar e formar a comunidade académica (docentes, pessoal não docente, estudantes e comunidade) (Universidade do Algarve, 2025).

Ainda no que se refere à atuação da Universidade como um garante para que a instituição seja cada vez mais inclusiva, nos âmbitos educacional, social, cultural, laboral e digital, bem como a nível da inclusão na governança, pode assinalar-se que a 17^a edição da UALGzine apresentada em 2025 (revista de periodicidade anual da Universidade), a Inclusão foi tema de destaque tendo como mote “As histórias das pessoas permanecem invisíveis até serem contadas”, dando a conhecer testemunhos inspiradores de *alumni*, estudantes, docentes e funcionários da UAlg (Universidade do Algarve, 2025).

Desafios e oportunidades para promover a Inclusão, Acessibilidade, Bem-estar e Sucesso académico

Diversas investigações com o testemunho de estudantes com deficiência no Ensino Superior identificam os professores como um dos grandes obstáculos à inclusão (Elbeheri et al., 2018; Spier & Natalier, 2023). Algumas das dificuldades relatadas pelos estudantes são o uso exclusivo de palestras, ou aulas de carácter expositivo, a inflexibilidade no ensino, a falta de disponibilidade dos professores para fazer adaptações e as atitudes negativas em relação à deficiência (Carballo et al., 2024).

Tendo como fundamento diversas investigações que têm vido a sinalizar indicadores-chave para a implementação do paradigma da Educação Inclusiva, importa investir cada vez mais nas políticas, na legislação, na formação de professores, nas infraestruturas, nos serviços de apoio e no financiamento das Instituições de Ensino Superior. Embora se venha a assistir a uma progressiva tomada de consciência da necessidade de que as instituições respondam às necessidades de todos os estudantes, muitas continuam a ser as barreiras, dificuldades e resistências que estes estudantes com deficiência e neurodiversidades enfrentam ao acederem ao Ensino Superior, nomeadamente barreiras políticas (custos), sociais (preconceitos) e pedagógicas (formações dos docentes, mudanças nas práticas, ...), entre outras (Martins et al., 2018).

Como principais desafios que se colocam a uma educação universitária inclusiva é assumido por diversos investigadores a necessidade de:

i) ENVOLVER todos os elementos da comunidade académica e civil – atualmente constata-se que as principais barreiras face à inclusão continuam a estar muito relacionadas com preconceitos, estigmas e discriminação muito presentes na sociedade e que não são advindas das deficiências (Pearson Higher Education, 2023; UNESCO, 2017). Assim, o envolvimento e a participação de todos os elementos da comunidade é urgente e fundamental para um verdadeiro processo de inclusão e transformação social (Martins & Fontes, 2016). Defende-se que importa promover a participação ativa de todos, incluindo não apenas os professores e estudantes, como todo o pessoal administrativo, as famílias dos estudantes e a sociedade civil. Este envolvimento significa sobretudo a participação de todos os estudantes, nomeadamente aqueles que apresentam deficiência e neurodiversidades, permitindo ouvir a sua voz, as suas necessidades e prioridades.

ii) Garantir a ACESSIBILIDADE – os serviços e recursos institucionais, nomeadamente os edifícios, instalações e espaços das Instituições de Ensino Superior, os espaços virtuais, os serviços, procedimentos e informações, devem ser acessíveis

a todos. Assim, é urgente que se eliminem as barreiras ainda existentes, garantindo a participação na vida universitária (ex.: rampas, casas de banho adaptadas, elevadores, salas amplas, portas acessíveis, etc). Importa que a acessibilidade seja garantida a nível dos recursos digitais e das tecnologias de apoio, permitindo um melhor desempenho e autonomia a todos os elementos da comunidade académica. De assinalar que os materiais e recursos de estudo e os ambientes virtuais devem também responder à diversidade dos estudantes (recursos em Braille, audiolivros, textos e *powerpoints* adequados), bem como as metodologias de aprendizagem que devem ser diversificadas, garantindo que se adaptem a diferentes estilos e possibilidades de aprendizagem (Pearson Higher Education, 2023).

iii) Garantir a FORMAÇÃO no âmbito da inclusão educacional à comunidade académica - a formação dos professores é essencial para a concretização da Educação Inclusiva, de forma a que estes possam responder à diversidade dos estudantes (Pearson Higher Education, 2023). A formação pedagógica deve incluir os professores do Ensino Superior para a Educação Inclusiva, mas esta não deve ser uma ação isolada, devendo assim envolver toda a comunidade académica e enquadrar uma política institucional direcionada para a inclusão de todos os estudantes. Neste sentido, as políticas educativas institucionais devem sensibilizar, informar e formar desmistificar problemáticas e atitudes discriminatórias e fornecer indicações para um atendimento e apoio eficazes à diversidade de estudantes. Devem ainda desenvolver o respeito e reconhecimento da diversidade dos estudantes nos seus aspetos sociais, culturais e físicos, combatendo todas as formas de discriminação e barreiras atitudinais. A formação deve fornecer aos professores as ferramentas e recursos necessários para que estes se adaptem às características, desafios e interesses de todos os estudantes e sejam capazes de promover adaptações curriculares para que os estudantes com diferentes estilos de aprendizagem se integrem e possam ter sucesso académico. Importante ainda que a prática educativa promova a participação de estudantes e professores no reconhecimento das diferenças, o que exige uma reflexão e conscientização relativamente às atitudes face à diversidade dos estudantes. A formação em Desenho Universal para a Aprendizagem e uma pedagogia diferenciada são fundamentais para promover o desenvolvimento das aprendizagens e sucesso académico, potenciando o bem-estar emocional dos estudantes (Carballo et al., 2024; Pearson Higher Education, 2023).

iv) Celebrar a DIVERSIDADE - um dos importantes desafios para um ensino superior inclusivo deve assentar no reconhecimento da diversidade e na aceitação das diferenças, não como dificuldades e obstáculos, mas como oportunidades para enriquecer os conhecimentos. Neste sentido, é crucial que a comunidade

académica possa apoiar cada estudante a construir a sua própria identidade, fortalecer a autoestima e fomentar a autoaprendizagem para o sucesso e bem-estar psicológico dos estudantes (Pearson Higher Education, 2023).

v) Estabelecer ALIANÇAS estratégicas - o envolvimento de todos passa ainda pela celebração de alianças e protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas e privadas para que sejam implementadas ações de responsabilidade social para a inclusão educacional, como por exemplo colaborações em pesquisas, bolsas de treino para estágios, intercâmbios, entre outras ações (Pearson Higher Education, 2023).

Outra prática para promover a INCLUSÃO deve passar pela preparação para a transição para o Ensino Superior, de forma a promover a inclusão, adaptação, bem-estar e sucesso académico dos estudantes (Borges et al., 2017). A articulação com as escolas de Ensino Secundário e com os psicólogos que acompanham estes estudantes ao longo do seu percurso escolar revela-se fundamental.

Uma abordagem personalizada a cada estudante, bem como a criação de um ambiente seguro, com um bom planeamento e comunicação clara são também cruciais. O acompanhamento técnico-pedagógico no processo de aprendizagem do estudante, a implementação de um sistema de tutoria por professores e mentoria por pares, o apoio psicológico individual para ajudar a enfrentar e superar dificuldades e problemas de adaptação, de saúde mental, ou de métodos de estudo e a implementação de grupos de apoio e suporte, reflexão e partilha de estudantes para os estudantes, são medidas que devem ser também implementadas. Para responder à diversidade e heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a sociedade há que promover uma “pedagogia justa socialmente”, como forma de combater o sentido de “normalidade” que categoriza e divide os estudantes e, que parte do pressuposto de que existem categorias de pessoas, com e sem deficiência (Goodley, 2007; Meyer et al., 2014).

A realização de ações de formação, de caráter contínuo, para toda a comunidade académica constitui-se como uma importante contribuição para a redução das barreiras e dos desafios, promovendo oportunidades de igualdade e equidade para todos os estudantes. No entanto, a formação por si só não é suficiente, é necessária uma MUDANÇA SISTÉMICA para responder à diversidade de estudantes que ingressam no Ensino Superior, para lhes proporcionar oportunidades para prosseguirem o seu percurso académico, com bem-estar, desenvolvimento pessoal e participação na vida social e económica promovendo a sua INCLUSÃO.

Para onde vamos e que caminho tomamos?

Diversos estudos têm vindo a reconhecer que muitos estudantes universitários (e.g., estudantes internacionais, estudantes com deficiência e/ou neurodiversidades, estudantes trabalhadores, e outras minorias) enfrentam diversas barreiras que interferem na sua capacidade para alcançar o sucesso académico. Focalizando a inclusão e acessibilidade da aprendizagem para todos os estudantes, muitos investigadores assinalam a necessidade de rever a forma como o processo de ensino e aprendizagem é concretizado para permitir alcançar os resultados de aprendizagem (Grout, 2022).

Neste sentido, são vários os investigadores que defendem que a construção de uma Universidade Inclusiva deve basear-se na flexibilidade para fornecer uma resposta proativa à diversidade, assinalando que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se constitui como uma mudança de paradigma no caminho para a Inclusão (Carballo et al., 2024).

Adaptando os requisitos de acessibilidade do Desenho Universal ao campo da educação, o *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011), desenvolveu uma estrutura que enfatiza múltiplos meios de acesso ao currículo, reduzindo os potenciais obstáculos à aprendizagem e otimizando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. O DUA defende que as barreiras para a aprendizagem não são inerentes às capacidades dos estudantes, mas que estas advêm da interação com métodos e materiais inflexíveis (Rose, & Meyer, 2002), pelo que se deve priorizar o planeamento do apoio necessário para os estudantes, em vez de se modificar as instruções e os materiais durante o ensino (Unal, et al., 2022). No mesmo sentido, também McGuire et al. (2003) assinalam que é crucial antecipar as necessidades que os estudantes possam apresentar e de desenhar proativamente o processo e o contexto de ensino-aprendizagem, a fim de que se possa responder às necessidades de todos os estudantes.

Fundamentando-se em diversas investigações a nível das neurociências, é reconhecido que existe grande variabilidade na forma como cada estudante aprende, sendo que estas diversidades advêm de uma multiplicidade de fatores, nomeadamente biológicos, relacionados com os contextos familiares, antecedentes culturais e historiais de vida, bem como o estatuto socioeconómico e o contexto de aprendizagem de cada estudante (Meyer et al., 2014). Assim, o DUA estrutura-se num conjunto de princípios e estratégias que se centram no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento do currículo e outros processos relacionados, como a avaliação. Constitui-se assim como uma forma de desenho educacional que se focaliza precisamente em projetar e executar o ensino e a

avaliação de uma forma a que estes sejam acessíveis a todos os estudantes, não apenas aos que apresentam deficiências ou necessidades específicas (Pittaway & Malomo, 2021; Meyer et al., 2014).

Sendo a diversidade característica inerente ao ser humano, não deve haver categorização de estudantes, com deficiência e sem deficiência; há estudantes que necessitam de adaptações e os que não necessitam, pelo que, ao se oferecer diferentes alternativas não só beneficia todos, como permite a escolha da opção mais adequada para que todos possam aceder às aprendizagens. Neste sentido, o DUA assenta em práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os estudantes em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Meyer et al., 2014).

A implementação de uma abordagem de acordo com o DUA, deve respeitar três princípios base, que sustentam um conjunto de orientações que visam tornar a aprendizagem mais acessível para todos os estudantes nomeadamente:

- Princípio I - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios ou formas de representação da informação e dos conteúdos a fim de permitir uma exploração rica dos conteúdos (O quê? da aprendizagem), atendendo a que os estudantes são diferentes nos seus interesses e na forma como percebem e compreendem as informações. Assim, defende-se que estimular os estudantes e motivá-los é fundamental, atendendo que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem. De acordo com o CAST (2011) enquanto alguns estudantes se envolvem espontaneamente e preferem as aprendizagens novas, outros envolvem-se melhor em atividades mais rotineiras; alguns gostam mais de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem atividades com os seus colegas.

Neste sentido, é importante implementar múltiplas opções para envolver e motivar os estudantes para as aprendizagens. Importa que os professores percebam quais são os seus interesses e possam apoiá-los a persistir nos objetivos e a autorregular os comportamentos de aprendizagem (Maia & Santos, 2024; Nunes & Madureira, 2015).

- Princípio II - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de expressão que permitam que cada um demonstre a aprendizagem de acordo com o seu estilo próprio e com as suas preferências (O como? da aprendizagem), uma vez que cada pessoa tem as suas próprias habilidades estratégicas e organizativas para expressar o que sabe. Este princípio considera que os estudantes diferem no modo como percebem, compreendem e expressam as suas aprendizagens

(CAST, 2011). Assim, é importante que o professor recorra a diferentes formas de apresentar os conteúdos e as informações, assegurando que a recepção destas se realize através da visão e/ou através da audição e do tato. Atendendo a que não existe um meio de representação que se adeque a todos os estudantes, o professor para facilitar o processo de aprendizagem deve estruturar as suas aulas disponibilizando múltiplas opções de representação e apresentação dos conteúdos (e.g. áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, etc.) (Nunes & Madureira, 2015).

- Princípio III - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de motivação e envolvimento (*software* interativo, *e-books*, etc.) que permitam que cada indivíduo encontre o seu incentivo para a aprendizagem (O porquê? da aprendizagem) (Meyer et al., 2014). Este princípio fundamenta-se no facto que os estudantes podem participar nas situações de aprendizagem e expressar os seus conhecimentos de forma distinta (CAST, 2011), ou seja, alguns conseguem expressar-se melhor pela linguagem falada, enquanto outros através da escrita. De acordo com o CAST (2011, 2014) não existe uma forma única de ação e de expressão para todos os estudantes, pelo que o professor deve proporcionar a utilização de processos e meios diversificados para possibilitar a participação no processo de aprendizagem, assim como na manifestação das suas competências

Estes três princípios do DUA pretendem assegurar como objetivo um ensino mais inclusivo, uma maior flexibilidade de estratégias possibilitando aos estudantes uma maior motivação para aprender, a assimilação das informações, o desenvolvimento dos seus conhecimentos e a expressarem o que sabem (Gunderson & Cumming, 2022; Rydeman et al., 2018). Assim, os professores devem planificar e adaptar os seus programas desde o início, em vez de esperar que as necessidades dos estudantes sejam identificadas (Rydeman et al., 2018), sendo que o currículo deve incluir alternativas para ser acessível e apropriado para indivíduos com diferentes origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências (Meyer et al., 2014).

A implementação de práticas pedagógicas na sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos professores, na forma como envolvem e motivam os estudantes nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. De acordo com o *National Center on Universal Design for Learning* (2014), os professores devem ainda ter em atenção os recursos sociais e emocionais dos estudantes, a avaliação dos progressos, e o ambiente de sala de aula. Assim, os materiais e recursos devem ser variados

e flexíveis, permitindo que os estudantes possam aceder, analisar, organizar e sintetizar os conteúdos estudados, demonstrando a sua compreensão. Defende-se ainda que o processo de avaliação deve ser flexível, permitindo a recolha sistemática e contínua do progresso dos estudantes, além de que deve estar em consonância com a forma como estes se envolvem na aprendizagem, bem como manifestam as suas competências e conhecimentos adquiridos (National Center on Universal Design for Learning, 2014).

Uma vez que o DUA oferece acomodações e modificações instrucionais para a mais ampla gama de estudantes (Wehmeyer, 2006), atende às necessidades não só dos que apresentam deficiência e neurodiversidades, mas também dos estudantes de diferentes origens e dos estudantes que ainda não foram identificados (Kloo & Zigmond, 2008). O DUA ultrapassa as barreiras na sala de aula ao proporcionar flexibilidade na apresentação da informação, aumentando a expressão da aprendizagem por parte dos estudantes e melhorando o envolvimento nas atividades de instrução (Courey et al., 2012; Maia & Santos, 2024).

Considerações finais

Embora já se tenha percorrido um longo caminho, muitas ainda são as dificuldades e obstáculos que os estudantes com deficiência e neurodiversidades encontram no seu percurso académico no Ensino Superior. Neste sentido, urge continuar a promover uma cultura institucional pautada por atitudes positivas face à diversidade e inclusão, ações de sensibilização e de formação dirigidas a toda a comunidade académica (Fernandes et al., 2023; Márquez et al., 2021; Martins et al., 2024). Assinala-se ainda a necessidade de sensibilizar toda a sociedade, especificamente o mercado de trabalho, de forma a desenvolver parcerias e articulação estreita entre todas as entidades (Martins et al., 2024).

De forma geral pode concluir-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem se constitui como uma abordagem curricular que procura apoiar os professores a responder às necessidades dos diversos estudantes, a ultrapassar as barreiras à aprendizagem, a flexibilizar o processo de ensino, a possibilitar aos estudantes formas alternativas de acesso, participação e envolvimento na aprendizagem e, ainda a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino Superior implica uma MUDANÇA SISTÉMICA para aumentar a ACESSIBILIDADE UNIVERSAL no ambiente universitário (Meyer et al., 2014). Esta não é, no entanto, uma mudança fácil pois, embora se constate que um número crescente de

Instituições de Ensino Superior esteja aderindo ao desenvolvimento dos princípios do DUA (Reyes et al., 2023), a sua aplicação continua a ser muito residual atendendo a que o corpo docente necessita de formação e de treino neste âmbito (Zorec et al., 2024).

O caminho para a Inclusão de TODOS os estudantes está iniciado, contudo, só poderá ser alcançado quando este for percepcionado e defendido por TODOS e assumindo que TODOS temos a responsabilidade e a força para se fazer a diferença. Ainda existe muito para melhorar, mas como diz um ditado popular espanhol: “O caminho faz-se caminhando!”

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7–31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Borges, M. L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação. In C. Luísa, & M. L. Borges (Coords.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 9–23). Papas Letras.
- Carballo, R., Morina, A., & Castellano-Beltran, A. (2024). Learning from faculty members who carry out inclusive pedagogy in Spanish universities: the importance of accessible methodologies and resources. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1). <https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/734>
- CAST. Center for Applied Special Technology (2011). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.0). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_fulltext_v2-0.doc
- CAST. Center for Applied Special Technology (2014). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.1). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-1.pdf
- Constituição da República Portuguesa. (1976, abril 10). Procuradoria-geral Regional de Lisboa. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=4&tabela=leis
- Coureys, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023a). *Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respectivas Unidades Orgânicas 2017/2018 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023b). *Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respectivas Unidades Orgânicas: Caracterização da situação educativa do aluno 2018/2019 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>

Elbeheri, G., Everatt, J., Theofanides, F., Mahfoudhi, A., & Al Muhareb, K. (2018). Attitudes of academics to special needs accommodations in Kuwait. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1035–1049. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1508517>

Fernandes, C. P., Ventura, I., & Pintao, M. (2023). Do apoio casuístico às práticas de inclusão pluralista e de equidade educativa no ensino superior. In M. M. Vieira & L. Pappamikail (Coords.), *Desafios para o ensino superior* (pp. 180–198). Imprensa Académica.

Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/13603110701238769>

Grout, I. (2015, February 25–27). *Supporting access to STEM subjects in higher education for students with disabilities using remote laboratories* [Apresentação de trabalho]. Proceedings of 2015 12th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation, Bangkok, Thailand. <https://doi.org/10.1109/REV.2015.7087284>

Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591–601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>

Instituto Nacional de Estatística. (2022). O que nos dizem os censos sobre as dificuldades sentidas pelas pessoas com incapacidades <https://www.ine.pt/xurl/pub/66200373>

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 12-20. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>

Maia, M., & Santos, P. (2024). Desenho universal para a aprendizagem no ensino superior: Mapeamento de iniciativas de consciencialização. *EduSer*, 16(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v16i1.270>

Martins, B. S & Fontes, F. (Orgs.). (2016). *Deficiência e emancipação social: Para uma crise da normalidade*. Edições Almedina.

Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

Martins, M. H., Ângelo, A. F., Almeida, G., Ribeiro, A., Pires, L., & Espírito-Santo, A. (2024). As contribuições do GTAEDES para a inclusão no ensino superior: A caminho de um ensino superior para todos? In S. Freire & E.-E. Núñez-Nogueroles (Coords.). *Inclusão no ensino superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 155-166). Instituto de Educação Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/96127>

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access (EJ875999). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1), 11–21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875999>
- Melo, F.-R. L.-V., Martins, M.-H., Borges, M.-L., & Gonçalves, T. (2019). As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 42–65. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Naciones Unidas. (n.d.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/convention-rights-persons-disabilities>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Comissão Nacional da Unesco. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- National Center on Universal Design for Learning (2014). *Research, examples, guidelines, training, and resources related to Universal Design for Learning (UDL)*. Universal Design. <https://www.washington.edu/doit/national-center-universal-design-learning>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>

- Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher?: Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 629–644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Pearson Higher Education. (2023, Janeiro 23). *Desafios e formas de promover a educação inclusiva na universidade*. <https://hed.pearson.com.br/blog/higher-education/desafios-e-formas-de-promover-a-educacao-inclusiva-na-universidade>
- Pinto, P. C., Bento, S., Pinto, T. J. & Necá, P. (2023). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/12/RELATORIO_ODDH2023-14dez.pdf
- Pittaway, S., & Malomo, M. (2021). 'So, you want me to read for my degree?': a Universal Design for Learning approach to reading. *Insights*, 34(19), 1–10, <https://doi.org/10.1629/uksg.549>
- Reyes, J. I., Meneses, J., & Xavier, M. (2023). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students' voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370–383. <https://doi.org/10.1177/01626434221131772>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Rydeman, B., Eftring, H., & Hedvall, P. O. (2018). Towards a more inclusive university: Supporting teachers through Universal Design for Learning. In G. Craddock, C. Doran, L. McNutt & D. Rice (Eds.). *Transforming our world through design, diversity and education* (pp. 98–106). <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-98>

Spier, J., & Natalier, K. (2023). Reasonable adjustments?: Disabled research higher degree students' strategies for managing their candidature in an Australian university. *Disability & Society*, 38(8), 1365–1386. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1997718>

Universidade do Algarve. (2025). *UALGzine: As histórias das pessoas permanecem invisíveis até serem contadas*. <https://www.ualg.pt/sites/default/files/documents/2025-01/ualgzine17web.pdf>

Unal, N. U., Karal, M. A., & Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

United Nations Children's Fund. (2024). *Module on inclusive education: Interviewer guidelines*. <https://data.unicef.org/resources/module-on-inclusive-education-interviewer-guidelines/>

Universidade do Algarve. (2013). *Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais*. <https://www.ualg.pt/sites/default/files/documents/2020-07/estatutogabinetedeapoio.pdf>

Wehmeyer, M. L. (2006). Universal Design for Learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225–235. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1404_4

World Health Organization. (2024). *Disability*. https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1

World Health Organization & United Nations Children's Fund. (2023). *Global report on children with developmental disabilities: From the margins to the mainstream.* <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/372864/9789240080232-eng.pdf?sequence=1>

Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods.* SAGE Publications.

Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, 39(5), 1147–1172. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885>