

SEÇÃO ESPECIAL: UNIVERSIDADE E INCLUSÃO

Abrindo portas para a inclusão: percepções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem

Ricardo Baptista¹, Maria Eduarda Ferreira²,
João Costeira³, Maria Helena Martins⁴

RESUMO

Investigações assinalam diversos obstáculos no acesso e permanência bem-sucedida dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas no ensino superior, salientando o papel que os professores detêm neste processo. O objetivo deste estudo foi analisar as percepções, conhecimentos e necessidades de formação de uma amostra de professores de uma instituição de ensino superior pública sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. A investigação fundamentou-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, com desenho transversal, exploratória e descritiva, integrando a aplicação de questionário aos professores. Os resultados obtidos, por meio de análise de conteúdo e das percentagens, evidenciaram demandas de formação no âmbito das práticas inclusivas e do desenho universal para a aprendizagem, nomeadamente dificuldades relacionadas com o desconhecimento das necessidades educacionais destes estudantes e com as metodologias e estratégias. Conclui-se com a necessidade de formação específica sobre estas temáticas de forma a que possam promover um ambiente inclusivo na comunidade universitária.

Palavras-chave: ensino superior inclusivo; desenho universal para a aprendizagem; estudantes com deficiências e/ou necessidades específicas; professores do ensino superior; necessidades de formação.

Como citar este documento – ABNT

BAPTISTA, Ricardo; FERREIRA, Maria Eduarda; COSTEIRA, João; MARTINS Maria Helena. Abrindo portas para a inclusão: percepções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e039486, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39486>.

Recebido em: 20/06/2022
Aprovado em: 09/11/2022
Publicado em: 30/12/2022

¹ Universidade do Algarve (UAlg), Faro, Portugal.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3365-2094>. E-mail: bapricardo98@gmail.com

² Universidade do Algarve (UAlg), Faro, Portugal.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-7300>. E-mail: contreiraseduarda@gmail.com

³ Universidade do Algarve (UAlg), Faro, Portugal.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5108-1811>. E-mail: joao.costeira@hotmail.com

⁴ Universidade do Algarve (UAlg), Faro, Portugal.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>. E-mail: mhmartin@ualg.pt

Abriendo puertas a la inclusión: percepciones sobre educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje

RESUMEN

Las investigaciones señalan varios obstáculos en el éxito del acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad y/o necesidades específicas en la educación superior, destacando el papel que tienen los docentes en este proceso. El objetivo del estudio fue analizar las percepciones, conocimientos y necesidades formativas de una muestra de docentes de una institución de educación superior pública sobre educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje. La investigación se basó en un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, con un diseño transversal, exploratorio y descriptivo, integrando la aplicación de un cuestionario a los docentes. Los resultados obtenidos a través del análisis de contenido y porcentajes mostraron necesidades formativas en el ámbito de las prácticas inclusivas y el diseño universal para el aprendizaje, es decir, dificultades relacionadas con el desconocimiento de las necesidades educativas de estos estudiantes y con las metodologías y estrategias. Se concluye con la necesidad de formación específica en estos temas para que puedan promover un ambiente inclusivo en la comunidad universitaria.

Palabras clave: educación superior inclusiva; diseño universal para el aprendizaje; estudiantes con discapacidades y/o necesidades específicas; profesores de educación superior; necesidades de entrenamiento.

Opening doors to inclusion: perceptions on inclusive education and universal design for learning

ABSTRACT

Investigations point out several obstacles in the successful access and permanence of students with disabilities and/or specific needs in higher education, highlighting the role that teachers have in this process. The aim of the study was to analyse the perceptions, knowledge and training needs of a sample of teachers from a public higher education institution on inclusive education and universal design for learning. The investigation was based on a mixed, qualitative and quantitative approach, with a transversal, exploratory and descriptive design, integrating the application of a questionnaire to the teachers. The results obtained through content analysis and percentages showed training needs within the scope of inclusive practices and universal design for learning, namely difficulties related to the lack of knowledge of the educational needs of these students and with methodologies and strategies. It concludes with the need for specific training on these topics, so that they can promote an inclusive environment in the university community.

Keywords: inclusive higher education; universal design for learning; students with disabilities and/or specific needs; higher education teachers; training needs.

INTRODUÇÃO

Representando uma nova conceptualização no entendimento da deficiência, o modelo social surge como resposta às limitações do modelo médico que entendia a deficiência como condição médica, da qual os médicos seriam os especialistas para tratar e eliminar os sintomas a fim de melhorar a condição do indivíduo. Neste sentido, conforme o modelo social, as atitudes sociais negativas constituem as principais fontes dos problemas das pessoas com deficiência (OLIVER, 1983).

O atual modelo biopsicossocial defende uma nova filosofia, incorpora os modelos médico e social e postula que a deficiência é interação entre fatores físicos, psicológicos e sociais. Assim, as deficiências são causadas por problemas físicos ou biológicos que precisam ser tratados por médicos especialistas, mas a sociedade deve incluir as pessoas com deficiência nas atividades sociais, económicas e políticas, proporcionando-lhes igualdade de oportunidades (BATH *et al.*, 2014).

Esta perspetiva é corroborada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), no Artigo 1 da *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, quando define que uma pessoa com deficiência experiencia impedimentos de cariz físico, mental e/ou psicológico, que, em conjunto com barreiras ambientais impedem a sua participação plena na vida comunitária em condições de igualdade com os restantes indivíduos.

Ainda de acordo com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948), ao defender a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, a sociedade, em especial o Ensino Superior (ES), deve garantir que nenhum indivíduo experiencie situações de opressão e negação dos seus direitos fundamentais por apresentar alguma deficiência (COLLINS; AZMAT; RENTSCHLER, 2019).

Embora a responsabilidade sobre as políticas inclusivas seja da competência do Estado Português, conforme a *Lei das Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência* (PORTUGAL, 2004), esta não faz referência aos estudantes do ES, para além do contingente especial no concurso de acesso (BORGES *et al.*, 2017). Diversos investigadores defendem a urgência de práticas inclusivas no ES (AINSCOW, 2002; SACHS; SCHREUER, 2011), para promover a igualdade de oportunidades (SÁNCHEZ-RIVAS; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ; RUIZ-PALMERO, 2019), privilegiando a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018; COLLINS; AZMAT; RENTSCHLER, 2019).

A relevância da presente investigação advém da procura em contribuir para um maior conhecimento acerca das percepções, práticas e necessidades de formação que os professores de uma universidade pública têm sobre educação inclusiva e DUA, perspetivando-se desenhar

um programa de formação que responda às suas necessidades e contribua para um ensino superior verdadeiramente inclusivo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em Portugal, não obstante a ausência de legislação referente ao ES neste âmbito (BORGES *et al.*, 2017; MELO; MARTINS, 2016), o aumento do número de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas (NE) contribuiu para uma maior consciencialização sobre a importância de adaptar o ensino universitário às demandas dessas pessoas. Progressivamente, universidades e institutos politécnicos foram criando gabinetes de apoio e regulamentos específicos para a inclusão e igualdade de oportunidades (BORGES *et al.*, 2017; LLEDÓ-CARRERES *et al.*, 2020).

Apesar dessas iniciativas, diversos investigadores assinalam que as universidades continuam a ser instituições discriminatórias no que diz respeito ao acesso de estudantes com deficiência (MORGADO *et al.*, 2016), falhando na adoção de práticas inclusivas que acolham todos os estudantes (AINSCOW, 2002; BARTON, 1996; ZABELI; KAÇANIKU; KOLIQLI, 2021).

Incluir pressupõe a heterogeneidade, ou seja, reconhecer e valorizar a diversidade enquanto direito humano, propondo um currículo comum flexível, com as adaptações necessárias para que todos sejam bem-sucedidos no ES. Alguns investigadores argumentam que é necessária uma identificação das barreiras que dificultam este processo em defesa de sistemas educativos justos, que promovam a igualdade de oportunidades (SÁNCHEZ-RIVAS; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ; RUIZ-PALMERO, 2019).

Investigações elencam que as principais barreiras à aprendizagem e participação são de natureza e níveis distintos, nomeadamente: i) atitudinais: percepções e atitudes dos professores, colegas e *staff* da universidade; ii) organizacionais: desadequação das práticas de ensino; iii) contextuais/arquitetónicas: falta de acessibilidade, salas com pouco isolamento de som, entre outros e iv) informacionais: dificuldade no acesso à informação sobre cursos, escassez de serviços e recursos de apoio (BORGES *et al.*, 2017; MELO; MARTINS, 2016). De acordo com o estudo de Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez e Ruiz-Palmero (2019), as barreiras mais prevalentes são as atitudes e expectativas negativas dos professores relativas à inclusão e às capacidades destes estudantes, o difícil acesso a instalações e serviços àqueles que apresentam diversidade funcional, e uma resposta educativa pobre, expressa em metodologias e estratégias pouco diferenciadas (SÁNCHEZ-RIVAS; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ; RUIZ-PALMERO, 2019).

Com o objetivo de analisar as condições de permanência do estudante com deficiência no ES, Anache e Cavalcante (2018) também evidenciam as barreiras à acessibilidade, os recursos humanos insuficientes, a falta de profissionais especializados para atender às necessidades

dos estudantes, e ainda as alterações no nível das políticas e estratégias para a inclusão, nomeadamente o investimento na formação dos docentes da instituição.

Outros estudos assinalam que a falta de formação dos professores e metodologias que não promovem a inclusão se constituem como principais barreiras (COLLINS; AZMAT; RENTSCHLER, 2019; MUTANGA, 2018). Estas barreiras são ainda referenciadas em outras investigações que evidenciam que, embora já exista uma perspetiva mais positiva sobre a inclusão destes estudantes no ES, o conhecimento sobre práticas inclusivas e as necessidades dos alunos não é aprofundado, impactando negativamente o processo de inclusão e de aprendizagem (BARTZ, 2020; MAMAH *et al.*, 2011).

Assim, é incontestável que se impõe ao professor um grande desafio, ou seja, mudar a visão incapacitante das pessoas com deficiência e/ou NE para uma visão que aposte na diversidade e equidade como resposta educativa. Segundo Morgado *et al.* (2016), é também necessário que os professores estejam disponíveis para receber formação contínua como auxílio para repensar o ato educativo, analisar as práticas docentes, efetuar uma reflexão coletiva e atender ao princípio da aceitação da diferença.

Para se proceder um envolvimento efetivo destes estudantes, é preciso promover mudanças a fim de que o processo pedagógico seja mais inclusivo. Na prossecução deste objetivo, o conceito de DUA, desenvolvido nos anos 90 por Rose, Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST), propõe um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular, possibilitando ao professor estabelecer os objetivos para o ensino, criar materiais e formas de avaliar que se adequem a todos os estudantes, com e sem deficiência (NUNES; MADUREIRA, 2015; MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Consubstanciando a pesquisa teórica efetuada, questiona-se: quais são as percepções que os professores do ES apresentam face à inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NE no ES? Será que têm conhecimentos sobre as diversas deficiências e necessidades destes estudantes, sobre as metodologias e estratégias a implementar à luz do paradigma do DUA? Quais as suas necessidades de formação no âmbito do ensino inclusivo?

METODOLOGIA

Tipo de estudo e objetivo geral

A investigação fundamentou-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, com desenho transversal, tipo exploratório e descritivo (FORTIN, 2009).

Decorrente das questões enunciadas, pretendeu-se como objetivo geral conhecer e analisar as percepções, conhecimentos e necessidades de formação que uma amostra de professores de uma instituição de ensino superior pública apresenta sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Após aprovação da comissão ética da universidade, os pedidos de colaboração foram efetuados por e-mail aos professores que possuíam vínculo com a instituição de ensino superior (critério de inclusão). O questionário divulgado via online, com recurso ao *Google Forms*, através de um link, foi respondido em 2022.

A análise dos dados foi efetuada mediante uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, pretendendo ampliar as possibilidades de análise e interpretação (CRESWELL; PLANO-CLARCK, 2007). Por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1991), procurou-se identificar no *corpus* os elementos comuns que emergem das respostas apuradas, para compreender as percepções e conhecimentos que os professores apresentam sobre as temáticas auscultadas. Num primeiro momento, após leitura flutuante do material, definiram-se as unidades de categorização e a modalidade de codificação para o registo dos dados, sendo estas decorrentes do quadro teórico, dos objetivos definidos e do material em análise. Após o recorte, ou seja, a seleção dos segmentos das respostas a analisar para a codificação, definiu-se o tema como unidade de registo. A unidade de contagem escolhida foi a presença/ausência da categoria nos segmentos de resposta considerados, seguindo-se a contabilização das frequências e a quantificação em percentagem. A tarefa de codificação foi realizada por dois investigadores diferentes e os resultados foram comparados, tendo-se obtido uma percentagem elevada de acordo entre os investigadores (GHIGLIONE; MATALON, 2001).

Paralelamente, procedeu-se a análise qualitativa das respostas, procurando examinar as percepções dos professores, conhecer as suas práticas, necessidades e apresentar alguns excertos considerados representativos.

Amostra

A seleção da amostra, não probabilística por conveniência, foi constituída por 93 professores de uma instituição de ensino superior pública ($N=93$), sendo 68.8% ($n=64$) do género feminino e 31.4% ($n=29$), do género masculino, com idades compreendidas entre 26 e 66 anos ($M=50.89\%$; $DP=8.0$). Os intervalos mais representados no nível de idades são entre 50 e 59 anos (55.9%) e entre 40 e 49 anos de idade (19.4%). Na sua maioria significativa, 96.8% ($n=90$) são de nacionalidade Portuguesa, sendo os restantes das nacionalidades Espanhola, Francesa e Brasileira.

Relativamente às habilitações, 75.2% ($n=70$) têm doutoramento, 18.3% têm o mestrado/provas de aptidão e, por último, com 6.5% ($n=6$), o bacharelato/licenciatura. Destes professores, 17.2% ($n=16$) lecionam na Faculdade de Economia; 16.1% ($n=15$) na Escola Superior de Educação e Comunicação; 16.1% ($n=15$) na Faculdade de Ciências e Tecnologia; 12.9% ($n=12$) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais; 12.9% ($n=12$) na Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo; 12.9% ($n=12$) no Instituto Superior de Engenharia; 8.6% ($n=8$) na Escola Superior de Saúde; e 3.2% ($n=3$) na Faculdade de Medicina e Ciências Biomédicas. A significativa maior parte, com 80.6% ($n=75$), trabalha há mais de 15 anos na mesma instituição.

Instrumento

Para o estudo, foi construído um questionário de avaliação de percepções e conhecimentos relativos à educação inclusiva e ao desenho universal para a aprendizagem, constituído por três seções. Precedido pelo Consentimento Informado, explicita os objetivos, solicita a colaboração e garante a confidencialidade e anonimato, bem como todos os procedimentos éticos definidos pela instituição.

É composto por perguntas fechadas (sim ou não) e perguntas de resposta aberta. Numa primeira parte, apresenta questões sociodemográficas (e.g., género, idade, nacionalidade, habilitações, área de formação, unidade orgânica e anos de lecionação). Na primeira seção, avaliam-se: as experiências com estudantes com deficiências e/ou necessidades específicas, pretendendo compreender a prática docente com estes estudantes (e.g., “Ao longo do processo de aprendizagem fez algumas adaptações para responder às dificuldades/necessidades destes estudantes?”). Na segunda seção, o questionário debruça-se sobre a formação, procurando clarificar as experiências e temas de formação dos professores relativas à educação inclusiva (e.g. “Recebeu alguma formação sobre metodologias de ensino para melhorar as respostas aos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas?”). Por fim, na terceira seção, o objetivo consistiu em saber os conhecimentos e percepções dos professores sobre as diversas tipologias de deficiência e as suas necessidades específicas (e.g. “O que é a deficiência visual? Quais as principais necessidades que estes estudantes apresentam?”).

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo como referencial os objetivos definidos, a apresentação dos resultados e discussão é efetuada tendo em consideração as três dimensões definidas, nomeadamente: i) as experiências com estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas; ii) a formação; iii) os conhecimentos e percepções sobre inclusão e desenho universal para a aprendizagem.

As experiências com estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas

Dos 93 professores que participaram, 75.3 % ($n=70$) referem conhecer o trabalho realizado pelo Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE). Assinale-se, contudo que, tendo sido criado por Despacho Reitoral, no ano letivo de 2012/2013, ainda parece existir professores que desconhecem o trabalho deste gabinete. Assim, 79.6% ($n=74$) responderam afirmativamente quando questionados se já tinham tido, nas suas aulas, algum(s) estudante(s) com deficiência e/ou necessidades específicas. Refira-se que 96% ($n=71$) desses estudantes usufruíam do Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais. Da análise aos dados, constata-se que 16.2% ($n=12$) dos 74 docentes que lecionaram em turmas com estudantes com deficiência e/ou NE referem não terem realizado qualquer adaptação para responder às dificuldades/necessidades dos seus estudantes.

Estes resultados levantam algumas questões, nomeadamente pelo desconhecimento das orientações que são divulgadas pelo Gabinete e, sobretudo, pelas questões pedagógicas referentes ao atendimento às necessidades destes estudantes, sendo corroborados por estudos que assinalam que as instituições de ES continuam a falhar na adoção de práticas inclusivas que acolham todos os estudantes (AINSCOW, 2002; BARTON, 1996; BARTZ, 2020; SÁNCHEZ-RIVAS; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ; RUIZ-PALMERO, 2019).

No seguimento do questionário, os professores foram inquiridos sobre como percecionaram o período que lecionaram a estes estudantes. Conforme os resultados verifica-se que 35.2% ($n=24$) não percecionaram nenhuma dificuldade, porém 28% ($n=19$) sentiram necessidade de realizar adaptações e 16.1% ($n=11$) afirmaram que este período se revestiu de dificuldades, obstáculos e preocupações (TABELA 1).

Tabela 1 – Percepção sobre o período letivo em que os professores tiveram, nas suas aulas, estudantes com deficiências e/ou necessidades específicas

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Sem problemas	24	35.2%
Cat. 2 – Foi necessário realizar adaptações	19	28.0%
Cat. 3 – Com dificuldades, obstáculos e/ou preocupações	11	16.1%
Cat. 4 – Experiência desafiadora e/ou gratificante	6	8.8%
Cat. 5 – Necessidade de mais acompanhamento/atenção/apoio	4	5.9%
Cat. 6 – Sem informações prévias e/ou materiais	2	3.0%
Cat. 7 – Não compreendi a pergunta	2	3.0%
Total	68	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Da análise dos testemunhos, destaca-se que alguns professores ainda utilizam o conceito “integração”, em vez do conceito “inclusão”, evidenciando confusão e/ou desconhecimento sobre a perspectiva inclusiva.

“A integração decorreu com bastante sucesso, quer para o aluno NEE, quer para os colegas” (Prof. 46).

Embora refiram não ter tido problemas, diversos professores sentem insegurança quanto às estratégias e metodologias adaptadas:

“...senti incerteza se o formato de avaliação escolhido seria o ideal para aquela pessoa. Senti também que não tinha tempo para fazer um apoio mais tutorial e personalizado a estes alunos” (Prof. 6).

Um dos professores, considerando a experiência desafiadora e gratificante acrescenta que:

“estes estudantes são esforçados e sensíveis. Tendem a acrescentar conhecimento técnico sobre o ambiente decorrente das suas experiências” (Prof. 11).

Estes resultados são concordantes com os apresentados por Mamah *et al.* (2011) que referem que os professores revelam atitudes positivas face à inclusão destes estudantes, reconhecendo, contudo, que não possuem conhecimentos e ferramentas necessárias para uma prática mais inclusiva. Também Sánchez-Rivas, Sánchez-Rodríguez e Ruiz-Palmero (2019) assinalam a urgência de que os professores realizem as adaptações necessárias para que todos sejam bem-sucedidos no ES e para que rompam a prevalência de diversas barreiras à inclusão como respostas educativas pobres, metodologias e estratégias pouco diferenciadas.

Questionados sobre os apoios que consideram essenciais para uma aula inclusiva, 26.4% ($n=34$) dos professores destacam a necessidade de melhores recursos (humanos, tecnológicos, materiais e de infraestrutura), 21.7% ($n=28$) referem respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes e 20.9% ($n=27$) informação/formação direcionada à comunidade académica (docentes e não-docentes e alunos) (TABELA 2).

Tabela 2 – Tipos de apoio considerados essenciais para uma sala de aula inclusiva

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Apoio na prática pedagógica	6	4.6%
Cat. 2 – Respostas mais adequadas às necessidades dos estudantes	28	21.7%
Cat. 3 – Informação/Formação direcionada à comunidade acadêmica (docentes, não-docentes e estudantes)	27	20.9%
Cat. 4 – Melhores recursos (humanos, tecnológicos, materiais e infraestruturas)	34	26.3%
Cat. 5 – Os recomendados pelo GAENEE	7	5.4%
Cat. 6 – Reorganização, dinâmica da turma e horários	14	10,8%
Cat. 7 – Não sei/Nada a acrescentar/Não tenho formação	13	10.0%
Total	129	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

De acordo com os testemunhos expressos, pode citar-se uma das importantes percepções que está relacionada com a necessidade de mais e melhores recursos, incluindo formação:

“A maior parte das salas dificilmente se adaptam aos estudantes com necessidades especiais, muito particularmente em termos de espaço de circulação e luminosidade” (Prof. 69).

“Formação prévia, incluindo sessões presenciais com a partilha de experiências de quem já vivenciou essas práticas docentes” (Prof. 69).

“(...) necessidade de um “Manual” com os conselhos e procedimentos mais adequados às necessidades específicas aplicáveis às suas diversas tipologias” (Prof. 86).

Cabe mencionar que estes resultados vão ao encontro das barreiras que são apresentadas na literatura científica e que continuam a constituir-se obstáculos à aprendizagem, à participação dos estudantes e ao conseqüente sucesso académico (BORGES *et al.*, 2017; MAMAH *et al.*, 2011; MELO; MARTINS, 2016).

A Formação

Ao analisar as respostas dos professores, verificamos que apenas 17.2% ($n=16$) recebeu formação no âmbito da educação inclusiva, deficiências e/ou desenho universal para a aprendizagem. Refira-se que, em 31.3% ($n=5$) destes casos, essa formação estava incluída na sua formação inicial. Quando questionados se já frequentaram alguma formação sobre metodologias de ensino para melhorar as respostas a estes estudantes, 14.0% ($n=13$) afirmam que sim, e em 38.5% ($n=5$) destes casos essa formação incluiu-se na sua formação inicial. Estes

resultados estão em concordância com o que é verificado noutras investigações, como, por exemplo, a investigação realizada por Mamah *et al.* (2011), em que a maior parte dos professores afirma não ter frequentado nenhuma formação sobre educação inclusiva. Também Collins, Azmat e Rentschler (2019) verificaram uma tendência semelhante na sua investigação, em que a formação era uma das grandes necessidades para uma melhoria educacional, no entanto, existiam duas visões distintas, das quais alguns professores estavam receptivos à oferta formativa, e outros consideravam ser desnecessária, devido à necessidade dos alunos com deficiência se adaptarem ao método educativo vigente.

Em relação ao tipo de formação e temáticas abordadas, as categorias com maior prevalência foram formação sobre estudantes com surdez (26.3%, n=5), adaptações para estudantes com autismo (15.8%, n=3), formação sobre inclusão profissional de pessoas com deficiência (15.8%, n=3) e formação sobre estudantes surdos dada pelo GAENEE (n=2; 10.6%).

À questão sobre quais os conteúdos a incluir numa formação para professores sobre a educação inclusiva e desenho universal para aprendizagem, constatamos que 28.8% (n=30) consideram importante uma formação que inclua os tipos de deficiência e necessidades específicas, seguindo-se de 19.2% (n=20) que assinalam a temática desenho universal para aprendizagem e os modelos educativos como os conteúdos de maior relevância. Alguns professores assinalam ainda a flexibilidade, adaptações/acomodações ao nível do currículo e da avaliação (16.3%; n=17) e as competências comunicacionais e empáticas (14.4%; n=15). Destaca-se que 8.6% (n=9) considerou não saber ou não ter contributos a dar nesta questão (TABELA 3).

Tabela 3 – Conteúdos relevantes na formação para professores sobre educação inclusiva e desenho universal para aprendizagem

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Competências comunicacionais e empáticas	15	14.4%
Cat. 2 – Flexibilidade, adaptações/acomodações ao nível do currículo e da avaliação	17	16.4%
Cat. 3 – Educação inclusiva no ensino superior	5	4.8%
Cat. 4 – Tipos de deficiência e necessidades específicas (identificação e intervenção)	30	28.9%
Cat. 5 – Desenho universal para aprendizagem e modelos educativos	20	19.2%
Cat. 6 – Recursos específicos para inclusão	8	7.7%
Cat. 7 – Não sabe/Nada a acrescentar	9	8.6%
Total	104	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Importa realçar a consciência destes professores sobre as suas necessidades de formação nesta área, considerando importante aprenderem como identificar as diferentes necessidades dos estudantes e como intervir, referindo-se como exemplo:

“Nesta fase, em que cada vez mais alunos com NE chegam ao ensino superior, parece-me que todos os conteúdos que possam ser disponibilizados são importantes, incluindo alguma iniciação à LGP já que o número de estudantes surdos já é relevante” (Prof. 50).

Importa referir que recentemente entraram na instituição diversos estudantes surdos, tornando mais visível a necessidade de encontrar respostas adequadas às suas necessidades, justificando-se neste sentido a preocupação de alguns dos professores que participaram no presente estudo.

Os conhecimentos e percepções sobre inclusão e desenho universal para a aprendizagem

No que se refere à recolha de dados sobre os conhecimentos prévios e percepções sobre a deficiência e necessidades específicas, a análise dos resultados permite constatar que estes professores apresentam um conhecimento muito baseado no modelo médico e evidenciam conhecimentos mais globais e pouco específicos, o que é concordante com os resultados obtidos por Aust (2018).

Quando questionados sobre o conceito de deficiência, a maioria significativa apresenta uma definição focalizada no indivíduo, ou seja, conceptualizando-a como incapacidade, disfunções, limitações ou défices (48.6%; $n=52$), como comportamentos, funcionalidades abaixo da média (28.0%; $n=30$), ou ainda como condição médica (2.8%; $n=3$) (TABELA 4).

Cumprir mencionar que esta visão da deficiência, muito próxima do modelo médico, conceptualiza a deficiência como uma questão individual, sendo que a responsabilidade de acessibilidade e participação plena é colocada no indivíduo e nas respostas médicas para as suas características (AUST, 2018), o que pode, mais ou menos inconscientemente, desculpabilizar a universidade e os professores, por não apresentarem respostas adequadas às necessidades destes estudantes.

Como apresentado na Tabela 4, apenas 6.5% ($n=7$) definem deficiência enquanto barreiras à participação plena do indivíduo na sociedade e 4.7% ($n=5$) como sociedade não responde às necessidades do indivíduo, respostas mais consentâneas com o modelo social de deficiência, que assume que o indivíduo experiencia situações incapacitantes, não por causa da sua deficiência, mas porque a sociedade ou a universidade, na presente situação, não dispõe dos recursos necessários para acolher estudantes com características que estejam fora dos limites considerados normativos (COLLINS; AZMAT; RENTSCHLER, 2019).

Tabela 4 – Percepções sobre o que entende por Deficiência

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Sociedade não responde às necessidades do indivíduo	5	4.7
Cat. 2 – Comportamentos, funcionalidades abaixo da média	30	28.0
Cat. 3 – Necessidade de suporte adicional	4	3.7
Cat. 4 – Incapacidade, disfunções, limitações ou défices	52	48,6
Cat. 5 – Barreiras à participação plena do indivíduo na sociedade	7	6.5
Cat. 6 – Condição médica	3	2.8
Cat. 7 – Conceito controverso	2	1.9
Cat. 8 – Não sei	4	3.7
Total	107	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

No que se refere ao conhecimento que os professores apresentam sobre o que é a educação inclusiva, a maioria (28.4%; $n=31$) defende que esta representa criar condições e adaptar metodologias, seguindo-se os que a conceptualizam como educação para todos como um direito (28%; $n=31$) e como igualdade e equidade de oportunidades (16.5%; $n=18$) (TABELA 5).

Estas concepções revelam que, maioritariamente, os professores inquiridos apresentam uma adequada conceptualização dos direitos destes estudantes ao acesso e sucesso no ES, assumindo que a educação inclusiva lhes deve proporcionar oportunidades para participarem da comunidade, como expresso na seguinte resposta:

“A educação inclusiva é uma concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de género dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção” (Prof. 1).

Tabela 5 – Percepções sobre o que é Educação Inclusiva

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Educação para todos como um direito	31	28.4
Cat. 2 – Igualdade e equidade de oportunidades	18	16.5
Cat. 3 – Criar condições / Adaptar metodologias	41	37.6
Cat. 4 – Destina-se a estudantes com NE/Deficiências	7	6.4
Cat. 5 – Percepção errônea sobre o que é inclusão no ensino superior	7	6.4
Cat. 6 – Não sei / Nunca pensei nisso	5	4.7
Total	109	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Constatamos ainda pela análise à Tabela 6, que os professores inquiridos têm uma percepção muito clara sobre as principais barreiras e/ou dificuldades que os estudantes com deficiência podem encontrar na universidade. Como mais relevantes assinalam a não acessibilidade física, estrutural e arquitetônica (26.9%; $n=40$), a falta de sensibilização e formação dos professores (20.8%; $n=31$), e as barreiras atitudinais (preconceito e desconhecimento) (16.8%; $n=25$). Com menor expressão, referem a falta de condições adequadas de trabalho (4,7%; $n=7$), como é referido:

“Docentes com demasiada sobrecarga horária ou demasiados alunos por turma” (Prof. 76).

“Falta de tempo dos docentes para acompanhar este tipo de estudantes” (Prof. 62).

Tabela 6 – Principais barreiras e/ou dificuldades que os estudantes com deficiência podem encontrar na universidade

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Não acessibilidade física, estrutural e arquitetônica	40	26.9
Cat. 2 – Barreiras atitudinais (preconceito e desconhecimento)	25	16.8
Cat. 3 – Falta de sensibilização e formação dos professores	31	20.8
Cat. 4 – Falta de sensibilização, formação do pessoal não docente, administração e colegas	17	11.4
Cat. 5 – Falta de recursos materiais e equipamentos específicos	12	8.0
Cat. 6 – Falta de recursos humanos especializados	13	8.7
Cat. 7 – Falta de condições adequadas de trabalho	7	4.7
Cat. 8 – Não sei	4	2.7
Total	149	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Inquiridos sobre se conhecem o Regulamento de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais, a maioria refere conhecê-lo (53.7%; $n=50$). Contudo, ainda existe uma percentagem elevada (46.2%; $n=43$) que não conhece este documento (em vigor desde 2012/2013), bem como desconhece quais são os critérios para atribuir o Estatuto de Estudante com Necessidades Educativas Especiais (65.5%; $n=61$). A análise revela também o desconhecimento da maioria significativa dos professores das principais declarações e orientações internacionais para a educação inclusiva (76.3%; $n=71$), bem como do conceito de desenho universal para a aprendizagem (82.8%; $n=77$).

Inquiridos sobre o que é a deficiência visual, obtivemos 48 respostas categorizadas (100%) dos professores que revelam uma adequada compreensão sobre o que é esta problemática, definindo-a como uma diminuição da acuidade visual até à cegueira total.

Relativamente às principais necessidades que estes estudantes apresentam, as percepções encontram-se menos consolidadas e mais gerais, sendo que maioritariamente referem o material adaptado (67.0%; $n=43$) como a principal necessidade (TABELA 7). A análise revela ainda um grande desconhecimento sobre as estratégias adequadas para os estudantes com esta deficiência.

Tabela 7 – Principais necessidades que os estudantes com deficiência visual apresentam

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Material adaptado	43	67.0
Cat. 2 – Posicionamento em lugar específico na sala de aula	4	6.4
Cat. 3 – Sinalética no campus e ambiente acessível	3	4.8
Cat. 4 – Acompanhamento por outro nas aulas e/ou apoio na mobilidade	5	7.9
Cat. 5 – Apoio individualizado pelo professor	2	3.0
Cat. 6 – Tempo suplementar para atividades e avaliações	2	3.0
Cat. 7 – Não sei, aguardo formação	5	7.9
Total	64	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Ao serem questionados sobre o que é a deficiência auditiva, obtivemos 51 respostas categorizadas (100%) que revelam que estes apresentam uma adequada percepção sobre a problemática, definindo-a como um défice auditivo de parcial a surdez total.

Inquiridos sobre as suas principais necessidades, encontramos, contudo, uma heterogeneidade de respostas que sugerem uma compreensão global, mas não aprofundada do que a deficiência auditiva pode significar para os estudantes e as suas necessidades. Assim, 22.5% ($n=18$) referem a tradução por intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e as

formas alternativas de comunicação (20%; $n=16$), seguindo-se de outras necessidades com menor expressividade.

Tabela 8 – Principais necessidades que os estudantes com deficiência auditiva apresentam

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Na comunicação, autonomia e aquisição de conhecimentos veiculados por via oral	8	10.0
Cat. 2 – Formas alternativas de comunicação	16	20.0
Cat. 3 – Estarem mais perto do professor	4	5.0
Cat. 4 – Que se fale alto e pausadamente	2	2.5
Cat. 5 – Salas com condições acústicas adequadas	4	5.0
Cat. 6 – Tradução por intérprete de LGP	18	22,5
Cat. 7 – Conteúdos e avaliações adaptados	5	6.2
Cat. 8 – Máscaras próprias para leitura labial	3	3.7
Cat. 9 – Equipamentos específicos para compensar a falta de audição	8	10.0
Cat. 10 – Acompanhamento individualizado	6	7.6
Cat. 11 – Professores com formação para estes estudantes	2	2.5
Cat. 12 – Não sei, não tive experiências com esses estudantes	4	5.0
Total	80	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Relativamente à perturbação de desenvolvimento intelectual, nem todos os professores apresentam uma percepção bem definida do que tal problemática consiste. Assim, 37.1% ($n=26$) a conceptualiza como défice e/ou limitação cognitiva, sendo que 27.1% ($n=19$) referem não saber ou não necessitar de formação (Tabela 9).

Tabela 9 – Percepção sobre o que é a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Défice e/ou limitação cognitiva	26	37.1
Cat. 2 – Défice e/ou limitação no comportamento e/ou funcionamento adaptativo	9	12.9
Cat. 3 – Dificuldades e/ou limitações na aprendizagem	14	20.0
Cat. 4 – Percepção errónea sobre o que é perturbação de desenvolvimento intelectual	2	2.9
Cat. 5 – Não sei, necessito de formação	19	27.1
Total	70	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Importa referir que, das respostas dadas, percebe-se que alguns professores, tal como referenciado em diversos estudos (AINSCOW, 2002; BARTON, 1996; MORGADO *et al.*, 2016;

ZABELI; KAÇANIKU; KOLIQLI, 2021) continuam a manifestar dificuldade em aceitar que estes estudantes possam frequentar a universidade, como é possível antever no testemunho:

“Este tipo de deficiência é, na minha opinião, a mais difícil de integrar no ensino universitário. Como o nome indica, o indivíduo não atinge o desenvolvimento cognitivo/intelectual característico dos sujeitos da sua idade biológica” (Prof. 28).

No que se refere às principais necessidades que estes estudantes apresentam, as percepções dos professores salientam necessidades de apoio individualizado (35.5%; $n=11$), metodologias e recursos adaptados (51.6%; $n=16$) e apoio psicológico e/ou emocional (12.9%; $n=4$).

Ao serem inquiridos sobre em que consiste a deficiência motora, das 73 respostas categorizadas, embora 67.1% ($n=49$) evidenciem uma adequada compreensão, definindo-a como uma disfunção motora, com problemas no nível da mobilidade, coordenação motora e/ou fala, 20.5% ($n=15$), conceptualizam-na como dificuldades e/ou limitação no nível da motricidade fina, enquanto outros apresentam percepções erróneas (5.4%; $n=4$) e outros ainda referem não saber e necessitar de formação (7%; $n=5$) (TABELA 10).

Tabela 10 – Percepções sobre o que é a deficiência motora

Categorias	Frequência	%
Cat. 1 – Disfunção motora, com problemas no nível da mobilidade, coordenação motora e/ou fala	49	67.1
Cat. 2 – Dificuldades e/ou limitação no nível da motricidade fina	15	20.5
Cat. 3 – Percepção errónea sobre o que é a deficiência motora	4	5.4
Cat. 4 – Não sei, necessito de formação	5	7.0
Total	73	100%

Fonte: elaborada pelos autores, 2022.

Tendo em consideração as principais necessidades relativas à deficiência motora, constata-se uma compreensão mais clara, verificando-se que os professores referem necessidades relacionadas com a eliminação de barreiras arquitetónicas, físicas (55,0%; $n=38$), de equipamentos específicos (29%; $n=20$), mais tempo para a escrita (6%; $n=4$) e de atenção individualizada (10%; $n=7$).

Inquiridos sobre em que consistem as dificuldades específicas de aprendizagem, das 59 respostas categorizadas, verificamos alguma heterogeneidade nas percepções. Assim, a maior percentagem de respostas focaliza estas como dificuldades na escrita, leitura e cálculo (30.5%; $n=18$), seguindo-se a sua percepção como dificuldades de integração e processamento da informação (18.6%; $n=11$). Das restantes respostas, ou apresentam uma percepção errónea

sobre o que são dificuldades específicas de aprendizagem (22.0%; $n=13$) ou referem não saber (28.9%; $n=17$).

Quando se questiona sobre quais as necessidades decorrentes das dificuldades específicas de aprendizagem, das 33 respostas categorizadas, destacam majoritariamente a necessidade de apoio individualizado de professores, psicólogos ou especialistas (42.4%; $n=14$) e a mudança nas metodologias e/ou flexibilidade curricular (36.3%; $n=12$). Com menor expressividade referem a necessidade de avaliação diferenciada (9.1%; $n=3$) e a sensibilização, informação e formação da comunidade escolar e o disponibilizar materiais adaptados (ambas com 6,1%; $n=2$).

Inquiridos sobre se consideram relevante fazer formação *b-learning* sobre educação inclusiva no ensino superior e desenho universal para a aprendizagem, a significativa maior parte responde afirmativamente (93.5%; $n=87$), e assumem ainda estar interessados em fazer tal formação sobre estas temáticas (91.4%; $n=85$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da presente investigação, conclui-se que os professores da amostra evidenciam atitudes e expectativas bastante positivas face à inclusão de estudantes com deficiência e/ou NE no ensino superior. Contudo, os seus testemunhos evidenciam que não se sentem preparados, nem confiantes para atender às diversas necessidades destes estudantes. Reconhecem as suas carências de formação e de conhecimentos específicos no âmbito das práticas inclusivas e do desenho universal para a aprendizagem, referindo como principais desafios o conhecimento das características das deficiências (identificação e intervenção) e como se pode flexibilizar e realizar adaptações no currículo para que este seja acessível a todos os estudantes.

Refira-se que os professores respondentes, mesmo reconhecendo limitações na sua formação, identificam com clareza as principais barreiras que os estudantes com deficiência encontram na universidade. Contudo, verifica-se que este conhecimento assenta muito no reconhecimento das barreiras físicas e atitudinais, barreiras estas que vem sendo amplamente discutidas publicamente nos últimos anos e até apresentadas em alguns seminários de sensibilização e formação promovidos na universidade. Neste sentido, já parece haver a apropriação de alguns conhecimentos gerais, que não advêm de formações específicas, aprofundadas e direcionadas para estratégias e metodologias defendidas na pedagogia inclusiva e desenho universal para a aprendizagem.

Questionados sobre a prática educativa, diversos testemunhos referem estratégias e medidas pedagógicas diferenciadas, atentas à especificidade dos estudantes, procedendo as adequações pedagógicas diversas. De forma geral, existe sensibilidade para a diferenciação

pedagógica, embora, também a este nível, encontremos vozes e práticas dissonantes e, sobretudo, o desconhecimento sobre estratégias adequadas. Encontramos ainda a referência a práticas menos inclusivas, sendo que alguns continuam a argumentar que estes estudantes devem aprender a superar as suas limitações.

Neste sentido, podemos concluir que as barreiras pedagógicas, advindas principalmente da falta de formação específica, continuam a constituir um problema, revelando que a maior parte dos professores tem dificuldades ao deparar-se com a diversidade e a necessidade de flexibilizar e adaptar as suas metodologias de ensino e avaliação.

Os dados encontrados sugerem que o processo inclusivo na universidade ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas possam sentir-se incluídos e terem sucesso académico. Os resultados do presente estudo constituem mais uma chamada de atenção para a importância e a necessidade de serem definidas políticas e estratégias que respondam às necessidades de formação no âmbito da educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem destinadas aos professores do ensino superior, de forma a que possam promover um ambiente inclusivo na comunidade universitária.

Consubstanciando estes resultados é urgente que as instituições de ensino superior garantam a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, assegurando a não discriminação, e que sejam definidas medidas de ação que assegurem a participação efetiva destes estudantes na vida universitária, desde o acesso, ingresso até a permanência na universidade. A garantia deste princípio deverá ser enquadrada por meio da promoção de ações de formação destinadas à comunidade académica incluindo professores, funcionários não-docentes e os próprios estudantes. Este processo exige de facto uma consonância de esforços de todos os atores da comunidade, para que se possa constituir como uma mais-valia na prossecução da construção de uma verdadeira universidade inclusiva.

Conclui-se com a defesa de que existe uma relação positiva entre a formação dos professores do ES sobre a educação inclusiva e o DUA e a melhoria do processo de ensino aprendizagem. De facto, ainda permanecem muitas barreiras atitudinais, que podem ir desde a rejeição expressa até a rejeição mais oculta, muitas vezes os professores argumentam que as universidades não estão preparadas para os estudantes com deficiência ou necessidades específicas (ZABELI; KAÇANIKU; KOLIQUI, 2021). Os resultados sugerem que quanto menor for a formação de um professor, mais dependente ele estará da sua sensibilidade e do senso comum disponível sobre o tema, impactando negativamente a sua prática de docência.

Uma formação específica e aprofundada sobre as características e necessidades destes estudantes, estratégias e metodologias inclusivas poderá em muito potencializar o sucesso e a aprendizagem de todos os estudantes (BARTZ, 2020; MAMAH *et al.*, 2011; ZABELI;

KAÇANIKU; KOLIQI, 2021). É neste sentido que se defende, corroborando com Spörer *et al.* (2020), que o sucesso da educação inclusiva implica não só mudanças nos fatores estruturais e de acessibilidade, mas, sobretudo, mudanças profundas nas atitudes de toda a comunidade acadêmica.

É nosso entender que o presente estudo poderá constituir-se como um poderoso contributo para a definição de novas políticas e estratégias no âmbito da inclusão no ES no sentido do desenho universal para a aprendizagem. O professor possui um papel de agente ativo no processo educacional e de inclusão dos estudantes com deficiência ou necessidades especiais, pelo que as suas percepções são refletidas no seu exercício profissional, assim como referem Morgado *et al.* (2016), a pouca formação ofertada e realizada pelos professores acaba por se espelhar diretamente na organização e nos métodos de ensino adotados por estes.

Diversos são os estudos efetuados que assinalam a necessidade de uma mudança urgente nas práticas educacionais no ES, assim, para que se abram portas à inclusão, é também necessário que se abram estas janelas para melhor olhar e conhecer.

LIMITAÇÕES

Algumas limitações deste trabalho devem ser mencionadas, nomeadamente a importância de uma representação mais equitativa de professores de todos os ramos do conhecimento para determinar possíveis diferenças de conhecimento e experiência em função da sua área de formação. Outra limitação relaciona-se com o número de participantes que representam uma baixa proporção face ao total de docentes da universidade onde o estudo foi realizado. Tais questões devem ser analisadas em estudos futuros, contudo, acreditamos que esta investigação fornece resultados importantes a serem considerados nas políticas de formação para o ES, de forma a promover os princípios da educação inclusiva e de uma universidade para todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, n. 327, p. 69-82, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11162/66890>. Acesso em: 18 mar. 2022.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

AUST, Robert. Disability in higher education: explanations and legitimisation from teachers at Leipzig University. *Social Inclusion*, Lisboa, v. 6, n. 4, p. 125-136, dez. 2018.

DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1641>. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/socialinclusion/article/view/1641>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

BARTON, Len. Sociology and disability: some emerging issues. BARTON, Len. *Disability and society: emerging issues and insights*. London: Longman, 1996. p. 3-17.

BARTZ, Janieta. All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, Basel, v. 10, n. 9, p. 223, jun./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/9/223>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BATH, Brenna; TRASK, Catherine; MCCROSKY, Jesse; LAWSON, Josh. A biopsychosocial profile of adult Canadians with and without chronic back disorders: a population-based analysis of the 2009-2010 Canadian Community Health Surveys. *Biomed Research International*, Londres, v. 2014, e919621, p. 1-11, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1155/2014/919621>. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2014/919621>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BORGES, Maria Leonor; MARTINS, Maria Helena; LUCIO-VILLEGAS, Emilio; GONÇALVES, Teresa. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 30, n. 2, p. 7, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10766>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. Version 2.2. 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 17 jan. 2023.

COLLINS, Ayse; AZMAT, Fara; RENTSCHLER, Ruth. Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, v. 44, n. 8, p. 1475-1487, mar. 2019. DOI: <http://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2018.1450852>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CRESWELL, John; PLANO-CLARK, Vicki. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2007.

FORTIN, Marie-Fabienne. *O processo de investigação da concepção à realização*. Tradução: Nídia Salgueiro. Loures: Lusociências, 2009.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. *O inquérito: teoria e prática*. 4. ed. Oeiras: Celta, 2001.

LLEDÓ-CARRERES, Asunción; LORENZO-LLEDÓ, Alejandro; PÉREZ-VÁZQUEZ, Elena; LORENZO, Gonzalo; GILABERT-CERDÁ, Alba. Medidas inclusivas a través de las T.I.C. en las aulas específicas de los centros: barreras y fortalezas. In: COLOMO MAGAÑA, Ernesto *et al.* (coord.). *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Málaga: UMA Editorial, 2020.

MAMAH, Vicent; DEKU, Prosper; DARLING, Sharon; AVOKE, Selete. University teachers' perception of inclusion of visually impaired in Ghanaian universities. *International Journal of Special Education*, v. 26, n. 1, p. 70-79, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921189.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MELO, Francisco Ricardo Lins; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30491>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MORGADO, Beatriz; CORTÉS-VEGA, Maria Dolores; LOPEZ-GAVIRA, Rosario; ÁLVAREZ, Encarna; MORIÑA, Anabel. Inclusive education in higher education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, Tamworth, v. 16, n. 1, p. 639-642, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12323>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MUTANGA, Oliver. Inclusion of students with disabilities in South African higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 65, n. 2, p. 229-242, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368460>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912X.2017.1368460>. Acesso em: 11 mar. 2022.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 11 mar. 2022.

OLIVER, Michael. *Social work with disabled people*. London, UK: Palgrave Macmillan, 1983.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo facultativo*. Nova Iorque, 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PORTUGAL. Assembleia da República. Lei nº 38, de 18 de agosto de 2004. Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Diário da República nº 194/2004. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/38-2004-480708>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SACHS, Dalia; SCHREUER, Naomi. Inclusion of students with disabilities in higher education: performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, Connecticut, v. 31, n. 2, p. 1593-1561, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/1593>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SÁNCHEZ-RIVAS, Enrique; SÁNCHEZ-RODRÍGUEZ, José; RUIZ-PALMERO, Julio. Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. *Magis*, Bogotá, v. 11, n. 23, p. 151-168, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24511>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SPÖRER, Nadine; LENKEIT, Jenny; BOSSE, Stefanie; HARTMANN, Anne; EHLERT, Antje; KNIGGE, Michel. Students' perspective on inclusion: relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations. *International Journal of Educational Research*, v. 103, n. 1, e101641, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303552031747X?via%3Dihub>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ZABELI, Naser; KAÇANIKU, Fjola; KOLIQI, Donika. Towards the inclusion of students with special needs in higher education: challenges and prospects in Kosovo. *Cogent Education*, London, v. 8, n. 1, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2020.1859438>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1859438>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Ricardo Baptista

Licenciado em Psicologia pela Universidade do Algarve, Portugal, está atualmente a frequentar o Mestrado de Psicologia da Educação na mesma instituição. No ensino secundário estudou Artes do Espetáculo. Voluntário e ativista pelos direitos.

bapricardo98@gmail.com

Maria Eduarda Ferreira

Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve, Portugal, está atualmente a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação pela mesma instituição. Os seus temas de interesse académico envolvem as necessidades educativas específicas e a educação inclusiva.

contreiraseduarda@gmail.com

João Arnaldo Costeira

Licenciado em Psicologia pela Universidade do Algarve, Portugal, está atualmente a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação pela mesma instituição. Frequenta também uma Pós-Graduação em Terapia Assistida por Animais no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

joao.costeira@hotmail.com

Maria Helena Martins

Professora auxiliar na Universidade do Algarve, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, onde é coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Especiais da Universidade do Algarve. Possui bacharelado em Educação Pré-Escolar, licenciatura em Psicologia Educacional, mestrado em Educação Especial, doutoramento em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve. Os principais interesses integram temáticas como inclusão e políticas educativas, resiliência e vulnerabilidade desenvolvimental, gerontologia.

mhmartin@ualg.pt