

ENTRE O ACESSO FORMAL E A INCLUSÃO SUBSTANTIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

FLAVIA WAGNER

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

flavia.wagner@ulife.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565>

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

taniazp@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

MARIA JOÃO MOGARRO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
mjmogarro@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

JOANA MARIA DE MORAES COSTA

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

joana@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-4504-1442>

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

ellen.reis@sed.sc.gov.br | <https://orcid.org/0000-0002-7403-0267>

RESUMO

Em 2023/2024, mais de 4.000 estudantes com Necessidades Educativas Especiais estavam inscritos no Ensino Superior português, embora persista uma escassez histórica de produção científica nacional sobre esse público. Este estudo realizou uma revisão integrativa sobre barreiras e facilitadores da inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) no Ensino Superior em Portugal. Foram analisados estudos publicados entre 2015 e 2025, localizados nas bases RCAAP, SciELO.pt e Scopus. Os resultados revelam investigações predominantemente qualitativas, centradas nas perspectivas dos estudantes. Entre as principais barreiras destacam-se a fragilidade das políticas nacionais, a insuficiente formação docente, os obstáculos arquitetónicos e as limitações no acesso a materiais adaptados. O apoio familiar, os gabinetes especializados e as atitudes institucionais positivas constituem os principais facilitadores. Conclui-se que a inclusão efetiva requer articulação legislativa, fortalecimento dos serviços de apoio e formação docente contínua, compreendendo-se a inclusão como um processo contínuo de adaptação mútua.

PALAVRAS-CHAVE

ensino superior; inclusão; barreiras; estudantes com necessidades educativas especiais; Portugal.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 56-80

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.44620>

CC BY-NC 4.0

BETWEEN FORMAL ACCESS AND SUBSTANTIVE INCLUSION: AN INTEGRATIVE REVIEW OF PORTUGUESE HIGHER EDUCATION

FLAVIA WAGNER

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brazil

flavia.wagner@ulife.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565>

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brazil

taniazp@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

MARIA JOÃO MOGARRO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
mjmogarro@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

JOANA MARIA DE MORAES COSTA

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brazil

joana@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-4504-1442>

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brazil

ellen.reis@sed.sc.gov.br | <https://orcid.org/0000-0002-7403-0267>

ABSTRACT

In 2023/2024, more than 4,000 students with Special Educational Needs were enrolled in Portuguese higher education, although national scientific research on this population remains historically scarce. This study conducted an integrative review of barriers to and facilitators of the inclusion of Students with Special Educational Needs (SSEN) in Portuguese higher education. Studies published between 2015 and 2025 and indexed in RCAAP, SciELO.pt, and Scopus were analysed. The results reveal predominantly qualitative research focused on students' perspectives. The main barriers include weak national policies, insufficient teacher training, architectural obstacles, and limited access to adapted materials. Family support, specialised support offices, and positive institutional attitudes emerged as the main facilitators. The study concludes that effective inclusion requires coordinated legislation, stronger support services, and continuing teacher education, while recognising inclusion as an ongoing process of mutual adaptation.

KEY WORDS

higher education; inclusion; barriers; students with special educational needs; Portugal.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 56-80

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.44620>

CC BY-NC 4.0

ENTRE EL ACCESO FORMAL Y LA INCLUSIÓN SUSTANTIVA: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PORTUGUESA

FLAVIA WAGNER

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

flavia.wagner@ulife.com.br | <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565>

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

taniazp@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>

MARIA JOÃO MOGARRO

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
mjmogarro@ie.ulisboa.pt | <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

JOANA MARIA DE MORAES COSTA

Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

joana@unochapeco.edu.br | <https://orcid.org/0000-0002-4504-1442>

ÉLLEN DA SILVA RUFINO DOS REIS

Políticas e Práticas Educacionais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil

ellen.reis@sed.sc.gov.br | <https://orcid.org/0000-0002-7403-0267>

RESUMEN

En 2023/2024, más de 4.000 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales cursaban la educación superior portuguesa, aunque persiste una escasa producción científica nacional sobre esta población. Se realizó una revisión integradora de las barreras y los facilitadores para la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (ENEE) en la Educación Superior en Portugal. Se analizaron estudios publicados entre 2015 y 2025, localizados en las bases RCAAP, SciELO.pt y Scopus. Los resultados revelan investigaciones predominantemente cualitativas, centradas en las perspectivas de los estudiantes. Entre las principales barreras destacan la fragilidad de las políticas nacionales, la insuficiente formación docente, los obstáculos arquitectónicos y las limitaciones de acceso a materiales adaptados. El apoyo familiar, los servicios especializados y las actitudes institucionales positivas constituyen los principales facilitadores. Se concluye que la inclusión efectiva requiere articulación legislativa, fortalecimiento de los servicios de apoyo y formación docente continua, entendiéndola como un proceso permanente de adaptación mutua.

PALABRAS CLAVE

educación superior; inclusión; barreras; estudiantes con necesidades educativas especiales; Portugal.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 14, ISSUE 03,

2026, PP 56-80

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.44620>

CC BY-NC 4.0

Entre o Acesso Formal e a Inclusão Substantiva: Uma Revisão Integrativa do Ensino Superior Português

Flavia Wagner¹, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Maria João Mogarro, Joana
Maria de Moraes Costa, Éllen da Silva Rufino dos Reis

É a Universidade que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela!

(Adaptação a partir Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003, p. 8)

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior consolidou-se como uma agenda internacional de investigação e de políticas públicas, impulsionada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations, 2006), pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015) e pelas recomendações da UNESCO para a promoção de sistemas educativos inclusivos. Apesar da ampliação do acesso às universidades, a permanência, a participação e o sucesso académico continuam condicionados por barreiras institucionais, pedagógicas, arquitetónicas, tecnológicas e atitudinais (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020; Vickerman & Blundell, 2010). Esse desfasamento entre ingresso e experiência universitária demonstra que a inclusão não se esgota na matrícula: requer condições substantivas de aprendizagem, pertença, autonomia e conclusão do percurso académico.

Portugal acompanha esse movimento de expansão. Dados do *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior* registaram, no ano letivo de 2023/2024, 4.063 estudantes com necessidades especiais de educação, número que pode estar subestimado pelos limites da autodeclaração e dos procedimentos de contabilização (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Instituto Nacional de Estatística, 2024). Paralelamente ao crescimento das matrículas, as instituições portuguesas desenvolveram regulamentos, gabinetes especializados e diferentes medidas de acessibilidade. Contudo, na ausência de uma política nacional específica e suficientemente articulada para a inclusão no Ensino Superior, as respostas relativas à permanência e ao sucesso dependem amplamente da autonomia, dos recursos e das prioridades de universidades e institutos politécnicos (Antunes et al., 2020).

Essa configuração torna o caso português relevante para um debate que ultrapassa as fronteiras nacionais. A literatura internacional demonstra que o aumento do acesso de estudantes com deficiência não conduz automaticamente à transformação das culturas, das práticas pedagógicas e das estruturas universitárias. Em Portugal, essa tensão assume uma configuração particular: mecanismos nacionais favorecem o ingresso, enquanto parte considerável dos apoios posteriores é

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação e Linha de investigação em Práticas Educacionais, Avenida José Acácio Moreira, 787 – Bairro Dehon, CEP 88704-900, Tubarão – Santa Catarina, Brasil.



regulamentada e executada localmente. Assim, a análise do contexto português pode contribuir para a compreensão de outros sistemas que também articulam reconhecimento nacional de direitos, autonomia institucional e respostas descentralizadas de permanência.

Embora existam estudos sobre experiências estudantis, regulamentações, serviços de apoio e práticas institucionais, a produção especificamente dedicada ao Ensino Superior português permanece reduzida e dispersa (Antunes et al., 2020; Guerreiro et al., 2025; Santos et al., 2015). Historicamente, a investigação e as políticas de educação inclusiva concentraram-se sobretudo na educação básica (Rodrigues, 2004), circunstância que ajuda a explicar a limitada consolidação desse campo no nível superior. Além disso, os estudos disponíveis apresentam diferentes objetos, escalas e delineamentos, dificultando uma leitura integrada das condições que favorecem ou restringem o acesso, a participação, a permanência e o sucesso académico.

A lacuna que fundamenta esta investigação não corresponde, portanto, à ausência absoluta de estudos, mas à falta de uma síntese crítica capaz de articular os resultados produzidos em Portugal, identificar os níveis em que as barreiras e os facilitadores operam e discutir como as responsabilidades pela inclusão são distribuídas entre Estado, instituições, docentes, estudantes e famílias. Estudos anteriores evidenciam que a inclusão depende das condições de acolhimento, dos apoios institucionais, das práticas pedagógicas e das culturas universitárias (Borges et al., 2017; Fernandes & Almeida, 2007). Falta, contudo, examinar conjuntamente esses elementos e compreender o que revelam sobre a distância entre acesso formal e inclusão substantiva no contexto português.

Diante dessa lacuna, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente como a literatura publicada entre 2015 e 2025 caracteriza as barreiras e os facilitadores da inclusão no Ensino Superior português, identificando os níveis em que operam e discutindo o que revelam sobre a especificidade do modelo nacional de governação da inclusão. A investigação é orientada pela seguinte questão: como a literatura publicada entre 2015 e 2025 caracteriza as barreiras e os facilitadores da inclusão no Ensino Superior português e o que esses achados revelam sobre a distribuição de responsabilidades entre Estado, instituições, docentes, estudantes e famílias?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este enquadramento teórico articula quatro dimensões necessárias à compreensão da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior português. Inicialmente, discutem-se as conceções de deficiência, necessidades específicas e educação inclusiva, privilegiando uma abordagem relacional e baseada em direitos. Em seguida, distingue-se o acesso formal da inclusão substantiva, entendida como a garantia de participação, pertença, aprendizagem, permanência e sucesso académico. A análise considera ainda a distribuição multinível das responsabilidades entre o Estado, as instituições, os profissionais, os estudantes e as famílias, bem como os efeitos da autonomia institucional sobre a heterogeneidade dos apoios oferecidos.

A compreensão da inclusão educacional pressupõe distinguir as características dos estudantes das barreiras socialmente produzidas. Em vez de localizar o problema exclusivamente numa condição corporal, sensorial, intelectual ou psicológica, o modelo social compreende a deficiência como resultado da interação entre a diversidade humana e obstáculos físicos, comunicacionais, pedagógicos, tecnológicos e atitudinais. Nessa perspectiva, as restrições à participação não decorrem automaticamente do indivíduo, contudo das relações que se estabelecem entre ele e contextos educativos que podem reconhecer a diversidade ou exigir a adaptação unilateral do estudante. Esse deslocamento conceptual permite questionar abordagens médicas e assistencialistas e situar a remoção de barreiras como responsabilidade institucional e política.

No campo educacional português, Rodrigues (2004) argumenta que a inclusão não corresponde simplesmente à inserção de estudantes considerados diferentes em instituições que permanecem inalteradas. Ela exige a transformação das culturas, das políticas e das práticas educativas, de modo que a diversidade deixe de ser tratada como exceção ou problema individual. A presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior deve, todavia, interrogar a própria organização universitária, incluindo currículos, metodologias, processos avaliativos, recursos de acessibilidade e formas de participação na comunidade académica. Fernandes e Almeida (2007) convergem com essa perspectiva ao evidenciarem que a adaptação e o sucesso académico dependem não apenas das características individuais, mas também das condições de acolhimento, dos apoios institucionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições.

Freire (2008) reforça essa compreensão ao apresentar a educação inclusiva como uma ruptura com os pressupostos seletivos e homogeneizadores da educação tradicional. Para a autora, uma instituição inclusiva constitui-se como comunidade educativa capaz de reconhecer diferentes culturas, capacidades, experiências e possibilidades de aprendizagem. A inclusão implica, assim, oferecer ambientes educativos diferenciados e de qualidade para todos, e não somente realizar adaptações posteriores para determinados grupos. Embora a reflexão de Freire tenha sido construída sobretudo a partir do contexto escolar, os seus fundamentos permitem problematizar o Ensino Superior, historicamente organizado por padrões de normalidade, mérito e desempenho que podem invisibilizar diferentes modos de aprender, comunicar e participar.

Essa mudança conceptual foi impulsionada pelos movimentos de pessoas com deficiência e pela consolidação de uma abordagem baseada em direitos humanos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência compreende a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras que restringem a participação plena e efetiva em igualdade de condições (United Nations, 2006). O princípio “Nada sobre nós sem nós” sintetiza, nesse contexto, a reivindicação de que as pessoas com deficiência participem da formulação de políticas, práticas institucionais e investigações que lhes dizem respeito. No Ensino Superior, isso significa reconhecer estudantes, investigadores e profissionais com deficiência como produtores de conhecimento e agentes da transformação universitária, e não apenas como destinatários de medidas de apoio. A representatividade de profissionais com deficiência pode favorecer culturas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade (Neca et al., 2022).



Nesse quadro, a expressão “estudantes com necessidades educativas especiais” deve ser utilizada criticamente. Trata-se de uma designação histórica e administrativa ainda presente nas políticas, estatísticas e investigações portuguesas, mas que pode conservar uma compreensão individualizante das dificuldades educativas. No presente estudo, a manutenção da expressão e da sigla NEE justifica-se por corresponderem à terminologia predominante nas fontes que compõem o *corpus* e nos levantamentos estatísticos portugueses. A análise, contudo, orienta-se por uma abordagem relacional e baseada em direitos, segundo a qual as necessidades educativas não constituem atributos fixos dos estudantes, mas emergem da interação entre a diversidade humana e as condições de acessibilidade, participação e aprendizagem proporcionadas pelas instituições.

No plano normativo português, o Decreto-Lei n.º 3/2008 adotou uma abordagem referenciada no perfil de funcionalidade e na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Posteriormente, no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários, o Decreto-Lei n.º 54/2018 afastou-se da categorização por necessidades educativas especiais e conferiu centralidade à remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Embora esse diploma não constitua uma regulamentação específica do Ensino Superior, a mudança que representa contribui para o debate sobre a passagem de respostas baseadas no diagnóstico para políticas dirigidas à diversidade de todos os estudantes (Guerreiro et al., 2025). Essa transição, porém, permanece incompleta no Ensino Superior, onde coexistem terminologias, critérios de elegibilidade e procedimentos institucionais distintos.

INCLUSÃO SUBSTANTIVA: ACESSO, PARTICIPAÇÃO, PERTENÇA E SUCESSO

A inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo multidimensional. Borges et al. (2017) demonstram que a abertura das universidades portuguesas a estudantes com Necessidades Educativas Especiais representa um avanço no processo de democratização, mas não assegura, por si só, condições efetivas de participação e sucesso académico. A presença física e a matrícula constituem dimensões iniciais da inclusão; precisam ser acompanhadas por acessibilidade, apoio institucional, práticas pedagógicas flexíveis, relações de pertença e oportunidades equitativas de aprendizagem. Por isso, os autores evidenciam que a inclusão universitária depende de transformações institucionais que ultrapassam a atuação isolada dos gabinetes especializados.

Pode-se, assim, distinguir uma inclusão formal de uma inclusão substantiva. A primeira corresponde à possibilidade jurídica e administrativa de ingresso; a segunda envolve condições concretas para participar na vida académica, aprender, permanecer e concluir o curso com autonomia e reconhecimento. Essa distinção é particularmente relevante no contexto português, no qual o Contingente Especial de acesso pode favorecer o ingresso, mas não garante automaticamente a continuidade dos apoios durante o percurso universitário. Quando as políticas se concentram no acesso e deixam a permanência sob responsabilidade predominante de cada instituição, a inclusão pode depender da disponibilidade de recursos, dos regulamentos internos e da sensibilidade de docentes, gestores e técnicos.

Pedro Abrantes (2021) propõe compreender a educação inclusiva por meio de um quadro analítico que articula presença, participação, aprendizagem, reconhecimento e

pertença. Essa abordagem evita reduzir a inclusão à coexistência física de estudantes diferentes num mesmo espaço. Para o autor, a concretização da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, organização institucional, recursos, práticas pedagógicas e relações sociais. Aplicado ao Ensino Superior, esse referencial permite analisar se o estudante apenas ingressou na universidade ou se encontra condições efetivas para participar, aprender, estabelecer vínculos, ser reconhecido e construir uma trajetória acadêmica bem-sucedida.

As concepções de deficiência existentes na comunidade acadêmica também interferem nesse processo. Borges et al. (2022) identificaram a presença simultânea de concepções sociais e biológicas da deficiência entre estudantes universitários. Embora se observe reconhecimento das barreiras sociais, permanecem representações centradas nas limitações individuais. Essas concepções não são neutras: orientam atitudes, expectativas e comportamentos perante estudantes com deficiência. Quando prevalece uma perspectiva biológica ou individualizante, os apoios tendem a assumir um caráter compensatório; quando a deficiência é entendida relacionalmente, a atenção desloca-se para a transformação dos ambientes e para a responsabilidade institucional na eliminação das barreiras.

RESPONSABILIDADE MULTINÍVEL PELA INCLUSÃO

A inclusão educacional não resulta de uma única medida nem pode ser atribuída exclusivamente aos docentes, aos serviços especializados ou aos próprios estudantes. Abrantes (2021) sustenta que a análise da inclusão deve considerar diferentes dimensões do sistema educativo, pois políticas, culturas institucionais, práticas profissionais e experiências individuais se influenciam mutuamente. Essa leitura permite compreender a inclusão como responsabilidade multinível: no plano macro, encontram-se a legislação, o financiamento e as orientações nacionais; no plano meso, os regulamentos, serviços e culturas das instituições; e, no plano micro, as práticas pedagógicas, as relações interpessoais e as experiências quotidianas dos estudantes.

No nível macro, cabe ao Estado estabelecer direitos, padrões mínimos de acessibilidade, mecanismos de financiamento e formas de monitorização. No nível meso, as instituições de Ensino Superior devem transformar esses princípios em regulamentos, estruturas de apoio, currículos acessíveis e procedimentos claros para a realização de ajustes razoáveis. No nível micro, docentes, técnicos, colegas e estudantes constroem as experiências concretas de participação, reconhecimento e pertença. A fragilidade ou ausência de respostas num desses níveis pode transferir responsabilidades para os demais, fazendo com que famílias, estudantes ou determinados profissionais tenham de compensar lacunas estruturais.

Antunes et al. (2020), ao analisarem o quadro regulatório de instituições portuguesas de Ensino Superior, identificaram diferenças significativas nas definições, nos critérios de elegibilidade e nos apoios oferecidos aos estudantes. Para os autores, a existência de regulamentos internos representa um avanço, mas a heterogeneidade das respostas pode comprometer a equidade entre estudantes que frequentam instituições distintas. A inclusão deixa, assim, de depender exclusivamente do reconhecimento abstrato de um direito e passa a variar de acordo com os recursos, os procedimentos e as prioridades de cada universidade ou instituto politécnico.

A formação docente ocupa uma posição estratégica nessa articulação. Ela não deve ser entendida somente como aquisição de técnicas para atender estudantes



previamente identificados, mas como processo de desenvolvimento profissional que permita planejar ambientes de aprendizagem acessíveis desde a sua concepção. A formação pode converter princípios políticos e institucionais em práticas pedagógicas concretas, por meio da diversificação metodológica, da disponibilização de materiais em formatos acessíveis, da flexibilização dos processos de ensino e da adoção de formas equitativas de avaliação. Contudo, responsabilizar exclusivamente os docentes também seria insuficiente, pois práticas inclusivas dependem de condições institucionais, recursos, tempo, orientação e compromisso organizacional.

AUTONOMIA INSTITUCIONAL E HETEROGENEIDADE DAS RESPOSTAS

A autonomia das instituições constitui uma dimensão ambivalente da inclusão no Ensino Superior português. Por um lado, permite que universidades e institutos politécnicos criem serviços, regulamentos e respostas ajustadas às características das suas comunidades. Os gabinetes especializados e redes como o GTAEDES [Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior] demonstram a capacidade das instituições portuguesas para produzir conhecimentos, partilhar experiências e desenvolver soluções inovadoras. Por outro lado, quando essa autonomia não é acompanhada por um quadro nacional suficientemente vinculativo, pode originar diferenças acentuadas na disponibilidade e na qualidade dos apoios.

Borges et al. (2017) mostram que a inclusão depende não apenas da existência de recursos materiais, mas também do modo como cada instituição compreende e assume a diversidade. Algumas respostas permanecem concentradas em adaptações arquitetónicas ou em medidas acionadas depois da matrícula de um estudante; outras avançam para uma abordagem transversal, envolvendo formação docente, acessibilidade curricular, tecnologias de apoio e sensibilização da comunidade académica. Essa variação evidencia que a autonomia pode favorecer a inovação, mas também produzir uma inclusão dependente da instituição frequentada.

A análise de Abrantes (2021) permite compreender essa heterogeneidade como resultado da distância entre a formulação das políticas e a sua concretização nos contextos educativos. A existência de princípios inclusivos no discurso político não assegura que sejam incorporados de maneira uniforme pelas instituições. Entre a norma e a experiência do estudante existe um processo de interpretação, disponibilização de recursos e implementação. Por essa razão, a avaliação da inclusão deve considerar não somente se existem leis e regulamentos, mas também como são operacionalizados, quem consegue aceder aos apoios e quais efeitos produzem sobre participação, aprendizagem e sucesso.

METODOLOGIA

Com vistas a compreender melhor a problemática da inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no contexto português, realizou-se uma revisão integrativa da literatura. A escolha por essa modalidade de revisão justifica-se pela necessidade de compreender como a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior tem sido abordada na produção científica, considerando não



apenas pesquisas empíricas, mas também estudos teóricos. A revisão integrativa permite, assim, identificar tendências, lacunas e categorias possibilitando uma análise interpretativa das evidências produzidas sobre as barreiras e os facilitadores da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior português, possibilitando uma análise interpretativa consistente e alinhada ao objetivo do artigo.

A revisão integrativa foi desenvolvida a partir de um conjunto de etapas sucessivas e sistematizadas, que visam assegurar rigor metodológico e transparência no processo de construção do estudo. Inicialmente, realizou-se a definição do problema de pesquisa e o objetivo, delimitando a temática e orientando a busca na literatura. Em seguida, procedeu-se à elaboração da estratégia de busca, com a seleção das bases de dados, descritores e operadores booleanos, bem como a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos. Na terceira etapa, efetuou-se a identificação e seleção das produções científicas, a partir da leitura dos títulos, resumos e, posteriormente, dos textos completos, conforme os critérios previamente estabelecidos. Posteriormente, realizou-se a extração e organização dos dados, contemplando informações como autoria, ano de publicação, objetivos e principais resultados. A quinta etapa consistiu na análise crítica e síntese dos estudos incluídos, com a categorização temática e interpretação dos achados à luz do referencial teórico adotado. Por fim, procedeu-se à apresentação e discussão dos resultados, evidenciando tendências, lacunas e contribuições da literatura para o campo investigado.

Foram selecionadas três bases de dados complementares, considerando sua relevância para a produção científica sobre Educação e Ensino Superior em Portugal: RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), por reunir teses, dissertações, artigos e literatura científica produzida pelas instituições portuguesas; SciELO Portugal, por indexar periódicos científicos de reconhecida qualidade no espaço ibero-americano; e Scopus, escolhida por constituir uma das principais bases multidisciplinares internacionais, permitindo alargar a identificação de estudos portugueses publicados em periódicos indexados internacionalmente.

O levantamento bibliográfico abrangeu artigos, teses e dissertações, conferências e capítulos de livro que abordassem as temáticas: Necessidades Educativas Especiais e Ensino (Educação) Superior, considerando o período de 2015 a 2025. A recolha dos documentos ocorreu entre os meses de setembro e novembro de 2025.

A estratégia de busca foi construída a partir da combinação de descritores em língua inglesa e portuguesa. Em inglês utilizaram-se os termos: “Special Educational Needs”, “Higher Education”, “Portugal” combinados pelo operador booleano AND por constituírem descritores amplamente utilizados nas bases internacionais. Em língua portuguesa, utilizaram-se as variações “Necessidades Educativas Específicas ou (Especiais)” e “Ensino Superior” e “Educação Superior”, com o objetivo de contemplar diferentes denominações empregadas na literatura.

Foram definidos critérios de inclusão como: estudos sobre ensino superior; pessoas ou estudantes com necessidades educativas específicas/especiais; contexto do ensino superior em Portugal; área da educação; publicações em língua portuguesa; acesso aberto; e investigações que abordassem barreiras e/ou facilitadores da inclusão. Excluíram-se estudos referentes a outros níveis de ensino como a educação básica e o ensino secundário; pesquisas desenvolvidas em contextos distintos do português, como Brasil, Espanha e Angola; temáticas diversas, como empregabilidade, educação a distância, bem como documentos sem acesso ao texto integral.

Após a realização das buscas nas bases de dados selecionadas, procedeu-se à sistematização das informações, organizada em uma tabela, apresentando as seguintes informações: identificação do estudo, título, autor(es), ano de publicação, tipo de documento, base de indexação.



A última atualização das buscas foi realizada em 30 de novembro de 2025, nas bases RCAAP, SciELO Portugal e Scopus. As estratégias foram adaptadas aos recursos de pesquisa de cada base. Na RCAAP e na SciELO Portugal, pesquisaram-se todos os campos disponíveis, mediante as combinações: (“necessidades educativas especiais” OR “necessidades educativas específicas” OR deficiência) AND (“ensino superior” OR universidade) AND Portugal e (“educação inclusiva” OR inclusão) AND (“ensino superior” OR universidade) AND Portugal. Na Scopus, a pesquisa foi realizada nos campos título, resumo e palavras-chave, utilizando a expressão: *TITLE-ABS-KEY (“special educational needs” OR disab OR “students with disabilities”) AND (“higher education” OR universit)* AND Portugal). Aplicaram-se os filtros de publicação entre 2015 e 2025, área das Ciências Sociais/Educação e disponibilidade do texto integral. Foram consideradas somente publicações em língua portuguesa, opção coerente com o objetivo de examinar a produção divulgada nesse idioma, mas que pode ter excluído estudos sobre Portugal publicados em periódicos internacionais.

A inclusão conjunta de artigos, dissertações, capítulos de livro e trabalhos completos publicados em atas justificou-se pelo caráter integrativo da revisão e pela reduzida produção identificada sobre o tema. Reconhece-se, contudo, que esses documentos apresentam diferentes níveis de avaliação por pares, razão pela qual o tipo de publicação foi considerado na caracterização e na interpretação dos resultados.

As buscas recuperaram inicialmente 123 registros. Após a remoção de 8 duplicados, 115 títulos e resumos foram examinados, dos quais 38 seguiram para leitura integral. Nessa etapa, foram excluídos 28 trabalhos por não abordarem o Ensino Superior português, não apresentarem resultados relacionados com barreiras ou facilitadores, tratarem exclusivamente de outros níveis de ensino, privilegiarem temas externos ao escopo ou não disponibilizarem o texto completo, resultando na inclusão de dez estudos. A seleção, a extração dos dados e a codificação foram realizadas por duas revisoras. Após a codificação inicial, as revisoras procederam à releitura integral dos estudos e à conferência da matriz de extração, verificando a correspondência entre os excertos, os códigos e as subcategorias. Eventuais divergências foram discutidas até à obtenção de consenso. A unidade de análise correspondeu aos segmentos textuais dos resultados e conclusões que descreviam condições capazes de restringir ou favorecer o acesso, a participação, a permanência ou o sucesso académico. Considerou-se recorrente a subcategoria identificada em pelo menos dois estudos; achados presentes num único trabalho foram mantidos quando apresentavam relevância conceptual, mas foram assinalados como evidência pontual, sem lhes atribuir o mesmo peso das categorias recorrentes. Não foi realizada avaliação formal da qualidade metodológica, devido à heterogeneidade do *corpus*; consequentemente, os estudos receberam peso equivalente na síntese temática.

Para a sistematização e análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2020). De acordo com a autora, a organização da análise desenvolve-se em três fases: (1) pré-análise, correspondente à organização inicial do material, envolvendo a seleção dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a definição de indicadores para a interpretação dos dados; (2) exploração do material, que consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, incluindo procedimentos de codificação, decomposição e enumeração; e (3) tratamento dos resultados, fase final destinada à interpretação e validação dos dados obtidos.

Embora a leitura inicial tenha permitido identificar múltiplas dimensões relacionadas à inclusão no Ensino Superior, foram definidas *a priori* duas categorias gerais: barreiras e facilitadores a partir da pergunta de investigação. As subcategorias, por sua vez, foram construídas indutivamente durante a exploração do *corpus* com a leitura integral dos dez estudos e registou, numa matriz de extração, cada unidade textual que descrevia uma

condição capaz de restringir ou favorecer acesso, participação, permanência ou sucesso acadêmico. Unidades semanticamente próximas foram agrupadas por comparação constante e receberam rótulos provisórios. Os rótulos foram fundidos, desdobrados ou renomeados segundo três critérios: proximidade conceptual, recorrência em diferentes estudos e pertinência para a pergunta de investigação. A versão final reuniu quatro subcategorias de facilitadores e cinco subcategorias de barreiras. Um caderno de códigos definiu cada subcategoria, critérios de inclusão/exclusão e exemplos, permitindo rastrear a passagem dos excertos às sínteses apresentadas nas Tabelas 2 e 3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foram selecionados dez estudos que responderam ao objetivo desta revisão integrativa. Os estudos incluídos foram publicados entre 2015 e 2025, predominando dissertações de mestrado (n=4), artigos científicos (n=4), um capítulo de livro e um trabalho publicado em conferência, evidenciando que a produção portuguesa sobre estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior ainda se encontra em processo de consolidação, sendo fortemente sustentada por investigações desenvolvidas em programas de pós-graduação. Segue a tabela 1, que sumariza os documentos encontrados nas três bases de dados:

Tabela 1
Sumarização dos estudos (E) selecionados

Nº	Título	Base	Autor	Ano
E01	Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: um estudo qualitativo	RCAAP (Mestrado)	Santos, E. M. F. dos	2015
E02	Inclusão no ensino superior: Perspetivas de estudantes com necessidades educativas especiais de uma universidade pública portuguesa	RCAAP (Capítulo de Livro)	Santos, E., Vagos, P., & Sousa, D. N. de	2019
E03	Formação superior e inserção laboral de alunos com necessidades especiais: Estudo de caso numa universidade portuguesa	RCAAP (Mestrado)	Santos, A. B.	2019
E04	Transição e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas no Ensino Superior	RCAAP (Mestrado)	Pestana, G. A. A.	2023
E05	Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: A experiência de 10 anos do GTAEDES	RCAAP (Conferência)	Pires, L. A., Seco, G. M. dos S. B., & Martins, G.	2016

Nº	Título	Base	Autor	Ano
E06	Universidade inclusiva e o aluno com necessidades especiais: A investigação realizada em Portugal	RCAAP (Mestrado)	Rodrigues, F. D. F.	2015
E07	Educação Inclusiva em Portugal, do ensino básico ao superior: Uma análise da legislação	Scopus (Artigo)	Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & Silva, S. M. da	2025
E08	Inclusão no ensino superior português: Análise do marco regulatório dos alunos com necessidades educacionais especiais	Scopus (Artigo)	Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Rodrigues, S. E.	2020
E09	Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior	SciELO (Artigo)	Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T.	2017
E10	Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade	SciELO (Artigo)	Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R.	2015

Do ponto de vista metodológico, predominam estudos qualitativos baseados em entrevistas e análises de conteúdo, com forte valorização das perspetivas dos estudantes. Essa orientação constitui uma contribuição importante, pois reconhece os estudantes com deficiência como sujeitos capazes de interpretar e avaliar as condições institucionais que afetam as suas trajetórias. Também se aproxima do princípio “nada sobre nós sem nós”, ao conferir centralidade às experiências das pessoas diretamente envolvidas.

A análise do conjunto das publicações permitiu identificar alguns padrões da investigação portuguesa sobre inclusão no Ensino Superior. A maior parte das investigações adotou abordagem qualitativa e interpretativa, recorrendo principalmente a entrevistas semiestruturadas com análise de conteúdo, privilegiando a perspetiva dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, e, em menor medida, de docentes, gestores e técnicos especializados. Observou-se igualmente concentração dos estudos em universidades públicas portuguesas, particularmente Aveiro, Algarve e Coimbra, evidenciando a reduzida diversificação institucional da produção nacional.

Entretanto, a concentração em abordagens qualitativas e amostras reduzidas limita o conhecimento sobre a extensão e a distribuição das barreiras no sistema. Permanecem escassas as investigações quantitativas, longitudinais e comparativas que acompanhem os estudantes desde o ingresso até à conclusão do seu percurso académico, examinem taxas de retenção e abandono ou comparem instituições, áreas de formação e tipos de necessidade. Também são pouco frequentes estudos que avaliem os efeitos concretos dos regulamentos, dos gabinetes e das políticas de apoio sobre a permanência e o sucesso académico.

No que respeita aos objetos de investigação, os estudos concentram-se predominantemente nas experiências de acesso, permanência e participação académica dos estudantes com NEE, abordando temas como políticas institucionais, acessibilidade, serviços de apoio, transição entre o ensino secundário e o ensino superior e adaptações pedagógicas. Em contrapartida, identificou-se menor número de investigações dedicadas à avaliação dos impactos das políticas públicas, aos

resultados acadêmicos de longo prazo e às trajetórias profissionais dos diplomados com deficiência.

Embora apresentem diferentes delineamentos metodológicos e objetivos específicos, os estudos analisados revelam forte convergência quanto aos principais fatores que favorecem ou dificultam a inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior português. Essa convergência permitiu realizar uma análise temática transversal, superando a descrição individual das investigações e possibilitando identificar padrões recorrentes na literatura.

A análise temática extraiu dois grandes eixos organizadores dos resultados: facilitadores e barreiras à inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior português. Cada eixo reúne subcategorias recorrentes identificadas em diferentes estudos, permitindo compreender como a literatura nacional tem interpretado os processos de inclusão universitária.

FACILITADORES DA INCLUSÃO

A análise integrada dos estudos permitiu identificar quatro subcategorias de facilitadores que aparecem de forma recorrente na literatura portuguesa: apoio familiar, Contingente Especial de acesso, apoios institucionais e formação docente. Estas categorias sintetizam diferentes estratégias e condições que favorecem o ingresso, a permanência e a participação acadêmica dos estudantes com NEE.

Tabela 2

Principais facilitadores à inclusão de estudantes com NEE no ensino superior português

Subcategoria	Descrição dos achados	Estudos
Apoio familiar	Elemento central para o ingresso, a permanência e a persistência acadêmica dos estudantes com NEE	E01, E04, E06, E10
Contingente Especial de acesso	Mecanismo de democratização do ingresso no Ensino Superior	E01, E06, E10
Apoios institucionais	Apoios culturais/atitudinais, físicos/estruturais e materiais/digitais; regulamentos internos; gabinetes de apoio; serviços de ação social e adaptações pedagógicas	E02, E04, E06, E08, E09
Formação docente como facilitador	Formação em educação inclusiva e experiência prévia favorecem práticas pedagógicas flexíveis, adaptações curriculares, diversificação metodológica e avaliações ajustadas	E03, E04, E09

BARREIRAS DA INCLUSÃO

Embora os estudos identifiquem avanços importantes nas últimas décadas, a revisão evidencia que persistem ainda barreiras estruturais, políticas, pedagógicas e culturais que limitam a efetivação da educação inclusiva no Ensino Superior português, as quais foram agrupadas nas subcategorias a seguir:



Tabela 3

Principais barreiras à inclusão de estudantes com NEE no ensino superior português

Subcategoria	Descrição dos achados	Estudos
Ausência de política nacional específica	Fragilidade das políticas de inclusão no Ensino Superior; normativas fragmentadas e centradas no acesso	E01, E02, E06, E07, E08, E09, E10
Burocratização e predomínio do modelo médico	Critérios rígidos baseados na CIF* e exclusão de estudantes cujas necessidades não se enquadram nos mecanismos formais de apoio	E07
Barreiras arquitetónicas e de acessibilidade física	Limitações relacionadas ao acesso e à mobilidade nos espaços universitários	E04, E05, E09
Barreiras atitudinais	Estigmas, baixas expectativas, discriminação velada e medo da rejeição	E05, E10
Transição para o Ensino Superior	Falta de articulação entre ensino secundário e superior; escassez de informação sobre direitos e apoios; redução das adaptações ao longo do percurso académico	E03, E06, E05, E09

* Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Organização Mundial da Saúde, 2004).

PROPOSIÇÕES INTERPRETATIVAS

A síntese dos dez estudos evidencia que a inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no Ensino Superior português resulta da interação entre avanços institucionais importantes e limitações estruturais persistentes. A literatura regista progressos relacionados com a criação de gabinetes de apoio, a elaboração de regulamentos internos, a implementação de medidas de acessibilidade e a ampliação das possibilidades de ingresso. Contudo, essas iniciativas permanecem fortemente condicionadas pela autonomia, pelos recursos e pelas prioridades das instituições, originando respostas heterogêneas e desigualdades entre universidades e institutos politécnicos. Esse cenário aproxima Portugal de um desafio observado noutros sistemas de Ensino Superior, nos quais a expansão do acesso nem sempre é acompanhada por políticas consistentes de participação, permanência e sucesso académico.

A análise temática permitiu organizar os resultados em quatro proposições interpretativas. Estas não correspondem a etapas sucessivas, mas a dimensões interdependentes do fenómeno. Em conjunto, demonstram que barreiras e facilitadores operam em diferentes níveis: nas políticas nacionais, na organização das instituições, nas práticas docentes e nas redes familiares. Essa estrutura permite ultrapassar uma apresentação meramente descritiva dos estudos e examinar como a literatura portuguesa revela a distribuição das responsabilidades pela inclusão.

a) Portugal combina centralização do acesso e descentralização da permanência

Os estudos E01, E06 e E10 identificam o Contingente Especial como um dos principais facilitadores do ingresso de estudantes com NEE no Ensino Superior português. Esse mecanismo constitui uma intervenção nacional destinada a reduzir desigualdades no acesso e a ampliar a presença desses estudantes nas instituições.

Contudo, os estudos E01, E02, E06, E07, E08, E09 e E10 convergem ao assinalar que os apoios posteriores ao ingresso dependem, em grande medida, das regulamentações, dos recursos e das prioridades estabelecidas por cada instituição. Desse modo, enquanto o acesso apresenta algum grau de coordenação nacional, as condições de participação, permanência e sucesso académico permanecem predominantemente descentralizadas.

Essa configuração evidencia a diferença entre inclusão formal e inclusão substantiva. A primeira refere-se à possibilidade jurídica e administrativa de ingresso; a segunda envolve condições efetivas de acessibilidade, participação, aprendizagem, pertença, permanência e conclusão do percurso académico. O Contingente Especial constitui uma medida relevante de democratização, mas não assegura, isoladamente, que o estudante encontre materiais acessíveis, tecnologias de apoio, acompanhamento especializado, adaptações pedagógicas ou práticas avaliativas adequadas. Como adverte Rodrigues (2004), políticas concentradas no acesso, quando desacompanhadas de medidas consistentes de permanência, podem ampliar a presença dos estudantes sem transformar plenamente as condições institucionais em que ocorre a sua formação.

A análise dos regulamentos de 26 instituições realizada pelo E08 reforça essa interpretação. Embora tenham sido identificados avanços na formalização dos direitos e dos apoios, persistem diferenças nas definições adotadas, nos critérios de elegibilidade e nas medidas disponibilizadas. Estudantes com necessidades semelhantes podem, portanto, encontrar respostas distintas conforme a instituição frequentada. A autonomia institucional possibilita a criação de soluções ajustadas aos contextos locais, mas quando não é acompanhada por um quadro nacional suficientemente vinculativo, também pode produzir assimetrias na garantia de direitos. Como sublinham Antunes et al. (2020), a existência de regulamentações institucionais representa um avanço, mas não elimina a fragmentação das respostas nem assegura um padrão equivalente de proteção.

Outro elemento crítico dessa configuração é a burocratização do acesso aos apoios e a permanência de uma leitura predominantemente médica da deficiência, evidenciadas no E07. A utilização rígida de diagnósticos, classificações ou critérios administrativos pode excluir estudantes cujas necessidades não se enquadram nas categorias formalmente reconhecidas, como ocorre em determinadas dificuldades específicas de aprendizagem, perturbações emocionais ou situações relacionadas com o TDAH. Nesse caso, a comprovação individual passa a funcionar como porta de entrada para os apoios, deslocando a inclusão para um campo técnico-administrativo e afastando-a de uma abordagem pedagógica e relacional. Em vez de perguntar quais barreiras a instituição produz, o procedimento tende a exigir que o estudante demonstre, repetidamente, porque necessita de uma resposta diferenciada.

A transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior constitui outro ponto crítico relacionado com a distância entre acesso e permanência, sendo assinalada nos estudos E03, E05, E06 e E09. A falta de articulação entre níveis de ensino, a escassez de informação sobre direitos e apoios e a redução das adaptações à medida que aumentam as exigências académicas podem produzir descontinuidade nas trajetórias.



A inclusão substantiva exige, portanto, que se considere o percurso completo do estudante — transição, ingresso, participação, permanência e conclusão —, e não apenas momentos isolados ou o ato formal da matrícula.

Esse resultado aproxima-se do quadro de Abrantes (2021), segundo o qual os princípios inclusivos definidos no plano político precisam ser convertidos em condições concretas de presença, participação, aprendizagem, reconhecimento e pertença. A partir dos padrões identificados nos dez estudos, esta revisão propõe, como hipótese interpretativa, que a inclusão no Ensino Superior português assume uma forma de governação híbrida: o Estado intervém mais diretamente na abertura das possibilidades de ingresso, enquanto uma parcela considerável das respostas relativas à permanência e ao sucesso académico é definida e executada pelas instituições. Esta formulação não pretende descrever de maneira conclusiva todo o sistema português, mas oferecer uma hipótese a ser testada por investigações comparativas e por estudos que abranjam maior número de instituições. A possível especificidade portuguesa não residiria, portanto, na existência das barreiras — também identificadas internacionalmente —, mas na forma particular como as responsabilidades parecem distribuir-se entre o nível nacional e o institucional.

b) Os gabinetes compensam lacunas sistémicas, mas não substituem uma política institucional transversal

Os estudos E02, E04, E06, E08 e E09 evidenciam a importância dos apoios institucionais organizados em dimensões culturais e atitudinais, físicas e estruturais, materiais e digitais. Entre eles, destacam-se os gabinetes especializados, como o Gabinete de Apoio e Promoção da Inclusão (GAPI) e o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE), os regulamentos internos, os serviços de ação social, as tecnologias de apoio e as adaptações pedagógicas. A atuação do GTAEDS, analisada no E05, também demonstra a relevância da cooperação interinstitucional para a partilha de conhecimentos, a divulgação de boas práticas e o fortalecimento da inclusão no Ensino Superior português.

A existência desses serviços representa um avanço porque cria pontos institucionais de referência, torna as necessidades educacionais mais visíveis e reduz a necessidade de o estudante negociar individualmente cada apoio. Em instituições nas quais as normas são pouco claras ou as práticas docentes são heterogêneas, os gabinetes podem oferecer acolhimento e orientação, mediar a relação com docentes, encaminhar estudantes para outros serviços e acompanhar a implementação de adaptações. Quando articulados com diferentes setores da instituição, esses apoios contribuem para transformar o reconhecimento formal do direito em condições concretas de continuidade académica.

Contudo, a literatura também indica que os gabinetes atuam frequentemente de forma compensatória. Quando a inclusão não integra transversalmente o planeamento institucional, esses serviços tornam-se responsáveis por solucionar, de maneira localizada e posterior, barreiras produzidas noutras áreas da universidade. Podem adaptar um material originalmente inacessível, intermediar uma avaliação que não considerou a diversidade ou solicitar a correção de uma barreira arquitetónica identificada somente após a matrícula de um estudante. Nessas circunstâncias, o serviço especializado responde às consequências da exclusão, mas nem sempre dispõe de autoridade, recursos ou alcance para transformar as estruturas que a produzem.

As barreiras arquitetónicas e de acessibilidade física, identificadas nos estudos E04, E05 e E09, ilustram esse problema. Embora algumas instituições tenham realizado

adaptações, a literatura mostra que elas permanecem incompletas e, por vezes, são implementadas apenas quando surge uma necessidade individual imediata. Essa lógica reativa mantém o estudante como desencadeador da mudança, em vez de considerar a acessibilidade como requisito permanente da qualidade institucional. O mesmo se aplica à acessibilidade digital e comunicacional, que precisa integrar sistemas acadêmicos, bibliotecas, plataformas, materiais e serviços desde a sua concepção.

As barreiras atitudinais, presentes nos estudos E05 e E10, revelam uma dimensão ainda mais complexa. Estigmas, baixas expectativas, paternalismo, discriminação sutil e medo da rejeição podem afetar a autoestima, a autoeficácia, o sentimento de pertença e até a decisão de ingressar ou permanecer no Ensino Superior. Conforme Fernandes e Almeida (2007), essas barreiras simbólicas tendem a ser mais difíceis de superar porque se encontram enraizadas nas concepções institucionais de deficiência, capacidade, mérito e sucesso acadêmico. Na perspectiva do modelo social, não se trata apenas de atitudes individuais inadequadas, mas de representações partilhadas que naturalizam desigualdades e tornam determinadas formas de exclusão menos visíveis.

Borges et al. (2017) demonstram que a inclusão universitária não se limita à existência de serviços especializados. Ela requer mudanças nas culturas institucionais, nas atitudes da comunidade acadêmica, nos currículos, nas metodologias e nos processos avaliativos. Nessa perspectiva, os gabinetes devem funcionar como estruturas de articulação e apoio, e não como os únicos responsáveis pela inclusão dos estudantes com deficiência. Quando a inclusão é excessivamente concentrada num setor especializado, existe o risco de os demais órgãos e profissionais considerarem que a acessibilidade não integra as suas atribuições.

Uma política institucional transversal pressupõe que os princípios inclusivos estejam incorporados nos planos estratégicos, nos regulamentos acadêmicos, nos sistemas digitais, nas bibliotecas, na formação docente, nos projetos arquitetônicos e nos processos de avaliação. Exige igualmente mecanismos de acompanhamento capazes de verificar não apenas quantos estudantes ingressam, mas como participam, quais barreiras encontram, quais apoios recebem e em que condições concluem os cursos. Os gabinetes podem impulsionar e coordenar esse processo, mas não substituem o compromisso organizacional da instituição como um todo. Ocupam, assim, uma posição ambivalente: são facilitadores indispensáveis, mas a sua excessiva centralidade também pode revelar a ausência de uma política inclusiva transversal e reforçar uma lógica de “inclusão por sensibilidade”, em vez de um direito institucionalmente garantido.

c) A centralidade da família é simultaneamente facilitadora e indício de transferência informal da responsabilidade para as famílias

O apoio familiar aparece nos estudos E01, E06 e E10 como um dos facilitadores mais recorrentes do ingresso e da permanência; o E04 também reconhece a contribuição das redes familiares no processo de transição para o Ensino Superior. As famílias oferecem incentivo emocional, apoio financeiro, auxílio na procura de informações e mediação diante de dificuldades institucionais. Em alguns casos, participam da organização do transporte, do acesso aos serviços e da negociação dos apoios necessários à continuidade dos estudos.

No plano da experiência individual, a família constitui um importante fator de proteção. O incentivo familiar pode fortalecer a decisão de ingressar no Ensino Superior,



contribuir para a persistência perante as dificuldades e favorecer a confiança do estudante nas próprias capacidades académicas. Esse resultado dialoga com Fernandes e Almeida (2007), que assinalam a influência das redes de suporte extraescolares nos processos de adaptação e sucesso académico, sobretudo quando as respostas institucionais não estão plenamente estruturadas.

Entretanto, a recorrência desse facilitador precisa ser interpretada criticamente. Quando as famílias assumem tarefas de informação, acompanhamento, deslocamento, suporte financeiro e mediação institucional, podem estar a compensar insuficiências das respostas públicas e universitárias. O apoio familiar deixa, então, de representar apenas uma relação afetiva e voluntária e passa a funcionar como condição informal para o exercício de um direito educacional. A forte presença da família nos estudos portugueses pode ser entendida não apenas como facilitador, mas também como indicador indireto dos limites institucionais na remoção das barreiras.

Essa transferência pode ser compreendida como uma privatização da responsabilidade pela inclusão. Em vez de os custos materiais, emocionais e organizacionais serem assumidos coletivamente pelo Estado e pelas instituições, parte deles é deslocada para os estudantes e as suas famílias. Tal processo também produz desigualdades, pois as famílias não dispõem dos mesmos recursos económicos, culturais, informacionais ou temporais. A permanência académica pode, assim, depender não somente das necessidades do estudante e das condições oferecidas pela universidade, mas da capacidade familiar de suprir aquilo que a instituição não garante.

Na perspetiva da educação inclusiva, a participação e o sucesso académico devem resultar da capacidade das instituições para remover barreiras e desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, e não apenas dos recursos pessoais ou familiares dos estudantes (Ainscow, 2020). De modo convergente, o modelo social da deficiência permite compreender que a dependência das redes familiares não decorre das limitações individuais, mas da forma como os ambientes distribuem apoios e responsabilidades (United Nations, 2006; Walton, 2018). Uma instituição inclusiva pode reconhecer e valorizar a participação da família, mas não deve pressupô-la como requisito implícito para a permanência.

O apoio familiar apresenta, portanto, uma natureza ambivalente: funciona como facilitador no plano pessoal e relacional, mas também pode indicar fragilidades nos níveis institucional e político. Essa interpretação desloca a análise da pergunta “quem ajuda o estudante?” para “por que determinados apoios dependem das famílias e não estão garantidos institucionalmente?”. A centralidade das redes familiares torna-se, desse modo, um achado crítico sobre a distribuição desigual das responsabilidades pela inclusão.

d) A formação docente funciona como mecanismo de conversão entre normas e experiência estudantil

A formação docente aparece simultaneamente como facilitador e barreira nos estudos E03, E04 e E09. Docentes com formação em educação inclusiva ou experiência anterior com estudantes com deficiência demonstram maior disponibilidade para diversificar metodologias, flexibilizar procedimentos, produzir materiais acessíveis e realizar adaptações nos processos avaliativos. Em sentido inverso, a formação insuficiente pode resultar em insegurança, resistência, desconhecimento dos direitos e manutenção de práticas pedagógicas pouco acessíveis.

A relevância da formação decorre da posição ocupada pelos docentes entre as políticas e a experiência quotidiana dos estudantes. Leis e regulamentos podem

reconhecer direitos e determinar a realização de ajustes, mas esses princípios somente se concretizam quando são traduzidos em decisões pedagógicas. A seleção dos materiais, a organização das aulas, a disponibilização antecipada dos conteúdos, as formas de comunicação e os critérios de avaliação influenciam diretamente a participação e a aprendizagem. A formação atua, nesse sentido, como mecanismo de conversão entre o plano normativo e o pedagógico, permitindo que conceitos como equidade, acessibilidade e inclusão sejam transformados em práticas observáveis.

Os resultados também apontam para a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com as orientações do CAST (2024), o DUA propõe que os ambientes e as experiências de aprendizagem sejam planejados desde a sua origem para reduzir barreiras e oferecer múltiplas possibilidades desenvolvimento, acesso à informação, ação e expressão. A sua valorização na literatura portuguesa acompanha uma tendência de substituição de adaptações exclusivamente reativas e individuais por estratégias pedagógicas concebidas, desde a origem, para acolher a diversidade. Em vez de aguardar a identificação de um estudante para posteriormente alterar a prática, o docente passa a prever diferentes formas de acesso aos conteúdos, participação e demonstração da aprendizagem. Essa abordagem não elimina a necessidade de ajustes razoáveis individualizados, mas reduz a dependência de soluções tardias e excepcionais e beneficia o conjunto dos estudantes.

A formação orientada pelo modelo social também permite problematizar concepções de normalidade, capacidade e mérito acadêmico. Borges et al. (2022) mostram que as concepções de deficiência presentes na comunidade académica influenciam atitudes e comportamentos. Quando prevalece uma interpretação biologizante, as dificuldades tendem a ser atribuídas ao estudante, e os apoios assumem caráter compensatório. Quando a deficiência é compreendida como resultado da interação com barreiras contextuais, amplia-se a possibilidade de questionar os currículos, as práticas e os ambientes. A formação precisa, portanto, abordar não apenas procedimentos técnicos, mas também os pressupostos culturais e pedagógicos que sustentam baixas expectativas, paternalismo e práticas excludentes.

Contudo, a formação contínua não deve converter-se numa nova forma de responsabilização individual dos docentes. Práticas inclusivas exigem condições institucionais, como tempo para planeamento, recursos acessíveis, apoio técnico, orientações claras e reconhecimento do trabalho pedagógico. A ausência dessas condições pode fazer com que a inclusão permaneça dependente da iniciativa e da sensibilidade de determinados professores. A formação docente é, portanto, necessária para transformar normas em experiências educacionais inclusivas, mas somente produz efeitos consistentes quando integrada numa política institucional transversal.

Síntese da Discussão

As quatro proposições demonstram que a inclusão no Ensino Superior português não pode ser explicada por uma única barreira ou por medidas isoladas. O sistema combina mecanismos nacionais de acesso com respostas descentralizadas de permanência; conta com gabinetes que oferecem apoios relevantes, mas frequentemente compensam lacunas sistémicas; beneficia-se das redes familiares, ao mesmo tempo que lhes transfere responsabilidades; e depende da atuação docente para converter direitos e regulamentos em experiências pedagógicas concretas.

A principal contribuição interpretativa da revisão consiste em demonstrar que barreiras e facilitadores não constituem polos necessariamente independentes. Um



mesmo elemento pode assumir posições ambivalentes: a autonomia permite inovação, mas também produz heterogeneidade; os gabinetes apoiam os estudantes, porém podem concentrar indevidamente a responsabilidade institucional; as famílias favorecem a permanência, contudo também compensam insuficiências do sistema; e os ajustes individualizados respondem a necessidades concretas, mas podem manter uma lógica reativa quando não articulados com o DUA e com a transformação das práticas regulares.

Os resultados indicam, ainda, que a literatura portuguesa tem evoluído de uma compreensão predominantemente centrada no ingresso para uma abordagem mais abrangente, que incorpora participação, pertença, permanência e sucesso académico. Contudo, a base de evidências permanece estreita: predominam estudos qualitativos, concentrados em poucas instituições e voltados para a identificação de barreiras, sendo reduzidas as investigações longitudinais, comparativas ou destinadas a avaliar os efeitos das políticas sobre as trajetórias e os resultados académicos. Essa característica recomenda cautela nas generalizações e reforça a necessidade de novos estudos sobre diferentes tipos de instituição, áreas de formação e perfis de estudantes.

Em conjunto, os achados sugerem que o fortalecimento da inclusão depende menos da criação de novas medidas isoladas e mais da consolidação de uma política nacional articulada, capaz de integrar legislação, financiamento, acessibilidade, formação docente e acompanhamento académico. A experiência portuguesa contribui para o debate internacional ao demonstrar que estruturas especializadas de apoio, embora necessárias, não são suficientes quando não se encontram acompanhadas por mudanças culturais, pedagógicas e organizacionais. A inclusão deve, portanto, ser assumida como responsabilidade multinível e como princípio estruturante da qualidade do Ensino Superior, e não como resposta excecional acionada após a identificação de determinados estudantes.

CONCLUSÃO

A presente revisão evidencia que a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior português se desenvolve num espaço de tensão entre avanços institucionais e limitações sistémicas. A literatura analisada regista progressos na ampliação do acesso, na criação de gabinetes especializados, na elaboração de regulamentos internos e no desenvolvimento de medidas de acessibilidade. Esses avanços, contudo, não asseguram, por si mesmos, condições equivalentes de participação, pertença, permanência e sucesso académico. A inclusão substantiva depende da articulação entre políticas nacionais, compromisso institucional, práticas pedagógicas inclusivas e recursos adequados.

A principal contribuição interpretativa do estudo consiste em demonstrar que barreiras e facilitadores não operam como elementos isolados ou necessariamente opostos. Os achados sustentam a hipótese de que Portugal combina mecanismos nacionais de acesso com respostas de permanência predominantemente descentralizadas. Nesse contexto, a autonomia institucional pode favorecer soluções ajustadas às realidades locais, mas também produzir diferenças na disponibilidade e na qualidade dos apoios. Os gabinetes especializados constituem estruturas fundamentais, embora a sua centralidade possa revelar a ausência de uma política institucional transversal. De modo semelhante, o apoio familiar favorece o percurso académico, mas pode indicar a transferência informal para as famílias de responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelo Estado e pelas instituições. A formação docente, por sua vez, funciona como mediação entre direitos formalmente reconhecidos e experiências pedagógicas efetivamente inclusivas.

Essa configuração aproxima Portugal de desafios identificados noutros sistemas de Ensino Superior, como a distância entre ingresso e participação, a persistência de barreiras atitudinais e a insuficiente preparação pedagógica para a diversidade. A possível especificidade portuguesa encontra-se na forma como se articulam os mecanismos nacionais de ingresso, a autonomia das instituições e a atuação de redes interinstitucionais de apoio. Trata-se, contudo, de uma hipótese analítica resultante dos padrões identificados no *corpus*, e não de uma caracterização definitiva de todo o sistema português.

No plano das políticas e das práticas, os resultados indicam que o fortalecimento da inclusão depende menos da criação de medidas isoladas do que da consolidação de uma estratégia articulada que integre legislação, financiamento, acessibilidade, formação docente, acompanhamento académico e monitorização das trajetórias estudantis. Os gabinetes precisam atuar como estruturas de articulação e apoio, sem concentrar exclusivamente a responsabilidade pela inclusão. Do mesmo modo, o Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para substituir respostas predominantemente reativas por um planeamento pedagógico que antecipe a diversidade, sem eliminar a necessidade de ajustes razoáveis individualizados.

As conclusões necessitam ser interpretadas considerando as limitações da revisão. O *corpus* restringiu-se às publicações em língua portuguesa recuperadas em três bases de dados e reuniu documentos com diferentes níveis de revisão por pares. Além disso, predominam estudos qualitativos, transversais, com amostras reduzidas e concentrados em poucas instituições. A ausência de uma avaliação formal da qualidade metodológica fez com que os estudos recebessem peso equivalente na síntese. Consequentemente, a recorrência de uma categoria representa convergência temática entre os trabalhos analisados, mas não constitui medida de prevalência nem permite estabelecer relações causais entre os apoios e o sucesso académico.

Investigações futuras poderão incluir publicações em outros idiomas, ampliar as bases consultadas e combinar abordagens qualitativas e quantitativas. São particularmente necessários estudos comparativos e longitudinais que acompanhem os estudantes desde o ingresso até à conclusão do percurso académico e avaliem os efeitos dos regulamentos, dos gabinetes de apoio, da formação docente e das estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. Mais do que assegurar a entrada na universidade, construir um Ensino Superior inclusivo implica reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da qualidade académica e assumir a inclusão como responsabilidade multinível, institucionalmente garantida e orientada pelos direitos humanos.

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declara-se que o presente trabalho contou com o suporte do ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI [modelo GPT-6], para revisão gramatical e adequação das citações e referências às normas da American Psychological Association (APA), 7ª edição. Foram utilizados prompts de revisão linguística e normalização bibliográfica, com instruções como: “Revise a gramática, a ortografia e a pontuação deste trecho, preservando seu conteúdo e sentido” e “Adeque estas citações e referências às normas da APA, 7ª edição, sem acrescentar dados não verificados”. Os resultados produzidos pela ferramenta de inteligência artificial generativa foram utilizados sob supervisão dos autores e verificados quanto à sua exatidão. A responsabilidade pela totalidade do trabalho permanece com os autores. O documento inclui as citações e referências necessárias.



CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Conceitualização: Flavia Wagner, Tania Mara Pieczkowski e Maria João Mogarro; Metodologia: Flavia Wagner, Joana Costa e Éllen dos Reis; Análise formal: Flávia Wagner e Joana Costa; Investigação: Flavia Wagner, Tania Mara Pieczkowski e Maria João Mogarro, Redação – preparação do rascunho original: Flavia Wagner; Redação – revisão e edição: Flavia Wagner, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Maria João Mogarro, Joana Costa e Éllen dos Reis.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), UID/04107/2025, <https://doi.org/10.54499/UID/04107/2025>. Contou também com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) Edital Nº 25/2025 e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41. <https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. da S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do marco regulatório dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 397-422. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422>
- Bardin, L. (2020). *Análise de conteúdo*. (Edição revista e atualizada). Edições 70.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Guerreiro, A., Leite, L. P., & Luísa, C. (2022). Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior: Estudo exploratório na Universidade do Algarve. *Análise Social*, 57(245), 704-725. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022245.04>
- 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>
- Cast. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>



- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República*, 1.ª série, 4, 154–164. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*, 1.ª série, 129, 2918–2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, & Instituto Nacional de Estatística. (2024, 19 de abril). *Principais resultados do Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2023/2024*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66223f9987a436c686ca2458>
- Fernandes, E. M., & Almeida, L. S. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da adaptação e do sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14. <https://hdl.handle.net/1822/8665>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
- Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & Silva, S. L. M. da. (2025). Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. Moderna.
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192-1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. (Tradução e revisão de A. Leitão). Direcção-Geral da Saúde. <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif.aspx>
- Pestana, G. A. A. (2023). *Transição e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas no Ensino Superior*. (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.19/7997>
- Pires, L. A., Seco, G. M. dos S. B., & Martins, G. (2016). Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: A experiência de 10 anos do GTAEDS. In *Atas da III Conferência Internacional para a Inclusão* (pp. 58-68). Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/1716>
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, (23), 9-15. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>
- Rodrigues, F. D. F. (2015). *Universidade inclusiva e o aluno com necessidades especiais: A investigação realizada em Portugal*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.13/1159>
- Santos, A. B. (2019). *Formação superior e inserção laboral de alunos com necessidades especiais: Estudo de caso numa universidade portuguesa*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.13/2457>



- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 251-270. <https://doi.org/10.21814/rpe.7741>
- Santos, E., Vagos, P., & Sousa, D. N. de. (2019). Inclusão no ensino superior: Perspectivas de estudantes com necessidades educativas especiais de uma universidade pública portuguesa. In *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 193-206). ISPA - Instituto Universitário. <https://ria.ua.pt/handle/10773/26626>
- Santos, E. M. F. dos. (2015). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Um estudo qualitativo*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Portugal. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14358>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/09687590903363290>
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(Special issue), 31-45. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>

★

Received: December 17, 2025

Editorial Preliminary Review: January 12, 2026

Revisions Required: June 8, 2026

New Revisions Required: August 8, 2026

Accepted: September 16, 2026

Published online: October 30, 2026

