



Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do Enquadramento Regulamentar dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Ana Pereira Antunes ¹
Débora Rodrigues ²
Leandro da Silva Almeida ³
Sandra Estêvão Rodrigues ⁴

RESUMO

A resposta à diversidade e a uma formação de qualidade são questões às quais o ensino superior está atento e procura responder. Este estudo teve como objetivo principal analisar o reconhecimento e atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas universidades e institutos politécnicos portugueses. Para a recolha de dados realizou-se uma busca online, tendo-se encontrado 26 instituições (13 das 15 universidades que integram o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e 14 das 25 instituições que integram o Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos) com documentos (despachos/regulamentos) sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. A análise documental realizada permitiu perceber que, para as instituições de ensino superior, o aluno com necessidades educativas especiais é percebido em função de um sentido lato de deficiência e de necessidades educativas especiais; que a forma de prestar apoio a estes alunos é diversificada; e que as medidas de apoio remetem, essencialmente, para assegurar a frequência das instalações (procurando melhorar as condições de acessibilidade e mobilidade), as condições de frequência das atividades curriculares e as formas de avaliação. Uma reflexão em relação à temática continua necessária, bem como a discussão sobre as melhores práticas inclusivas.

Palavras-Chave: Inclusão; Deficiência; Necessidades Educativas Especiais; Ensino Superior; Investigação Qualitativa Crítica.

¹ Doutora em Psicologia, Universidade do Minho. Universidade da Madeira, Professora Auxiliar, Funchal, Portugal & Centro de Investigação em Estudos da Criança, Membro integrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-3336-7867>. aantunes@uma.pt.

² Mestre em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira. Fundação Princesa Dona Maria Amélia, Psicóloga, Funchal, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-6642-7929>. fdeborarodrigues@hotmail.com.

³ Doutor em Psicologia, Universidade do Porto. Universidade do Minho, Professor Catedrático, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>. leandro@ie.uminho.pt.

⁴ Mestre em Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Universidade do Minho - Biblioteca Lúcia Craveiro da Silva, Técnica superior efetiva, Braga, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-3557-0604>. sandra.rodrigues@blcs.pt.

Mudanças significativas no Ensino Superior (ES) ocorrem hoje internacionalmente. O ES tornou-se, cada vez mais, uma alavanca do desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades, aparecendo na avaliação da sua qualidade critérios mais claros na forma como se constitui em motor de capacitação das pessoas e das instituições para os desafios do devir. Estas preocupações, sobretudo nos países mais desenvolvidos economicamente e com maior tradição de políticas democráticas e equitativas nas áreas sociais e educativas, passam pela atenção à inclusão e diversidade sociocultural por parte das instituições de ES (IES) (Borges et al. 2017).

O conceito de inclusão, extensível das instituições educativas às instituições sociais, é necessariamente complexo, dinâmico e multifacetado. Procurando uma definição de inclusão, podemos optar pela definição da *Association of American Colleges and Universities* (AACU 2020) que a define como

the active, intentional, and ongoing engagement with diversity - in the curriculum, in the co-curriculum, and in communities (intellectual, social, cultural, geographical) with which individuals might connect - in ways that increase awareness, content knowledge, cognitive sophistication, and empathic understanding of the complex ways individuals interact within systems and institutions (AACU 2020).

A globalização e internacionalização da economia, por exemplo, aumentou os fluxos migratórios de pessoas e bens entre países e regiões do globo; e a maior democratização da sociedade e a necessidade de quadros superiores ampliou de forma expressiva o acesso ao ES por parte de grupos étnicos e sociais minoritários. Por sua vez, o respeito pelos direitos humanos e por práticas educativas de inclusão e equidade trouxe para o ES grupos de jovens com algum tipo de deficiência ou limitação física, sensorial ou psicológica. O aumento destes públicos e a massificação registada nos últimos anos tornou menos interessante a clássica separação entre públicos tradicionais e novos públicos; hoje todos os estudantes são considerados portadores de capacidades, interesses e projetos individuais que merecem ser atendidos de forma diferenciada por parte das IES. Lógico que subsistem diferenças relevantes nas condições de acesso e de sucesso dos diferentes grupos de alunos no ES. Em Portugal, por exemplo, o tipo de instituições e de cursos frequentados está fortemente associado à origem sociocultural dos estudantes que acedem ao ES (Tavares et al. 2008; Ferrão and Almeida 2019).

A inclusão e equidade educativa no ES passam pelo reconhecimento da diversidade do público estudantil, assumindo-o como um direito e um valor que devem traduzir-se em práticas institucionais condicentes (Borges et al. 2017). As barreiras à inclusão ou os sentimentos de discriminação, reais e/ou percebidos pelos estudantes, diminuem quando o clima institucional e as práticas de ensino-aprendizagem valorizam e atendem às necessidades educativas decorrentes da diversidade da população estudantil. Acompanhando os movimentos de democratização da sociedade,

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

e mais interessante ainda se a promovendo, o ES terá que ser um espaço de práticas educativas enquadradas nos ideais da democracia, equidade e respeito pela diversidade humana. Transformações nas suas culturas e práticas, e desde logo na sua missão, são necessárias a este objetivo. Quando nas instituições educativas as pessoas não aprendem a conviver com a diferença, a desenvolverem padrões de conduta pautados pelo respeito, aceitação e cooperação dificilmente, na vida social e no emprego, se alteram práticas de exclusão e de discriminação enraizadas.

Nas últimas décadas, o ES desvinculou-se de uma missão que passava muito pela formação de elites, servindo grupos específicos de estudantes com base nas tradições e privilégios étnicos e familiares. O ES deve pautar a sua missão pelos princípios da igualdade e da equidade, assumindo as orientações de organismos internacionais na área dos direitos cívicos e humanos, e tornando os seus contextos e práticas académicas mais inclusivos do ponto de vista sociocultural. Numa sociedade caracterizada progressivamente pela multiculturalidade, também o ES deve atender e valorizar as diferenças socioculturais, proporcionando ambientes académicos de desenvolvimento e de formação, que estimulem a cooperação e o respeito pelos valores democráticos, permitindo aos estudantes e staff académico experienciar pontos de vista diversos e conviver com essa diversidade. Este esforço coletivo está longe de estar consolidado e justifica novas formas de atenção e de intervenção permanente, em prol da equidade, seja ao nível das condições de conclusão dos cursos seja no acesso ao mercado de trabalho após a formação superior (Giani 2016; ACE 2019).

Nos últimos anos tem-se registado um ingresso crescente de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ES, a nível nacional e internacional, resultado da democratização do ensino e da atenção à diversidade. No entanto, quando se trata dos alunos com NEE, a discrepância ainda é relevante entre as orientações de boas práticas, sendo o direito à educação e a igualdade de oportunidades reconhecidas, e as práticas efetivamente realizadas. A este propósito Van Hove, Schippers, & Bakker (2018) referem especificamente que, apesar de diversos países, incluindo Portugal, terem ratificado a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proposta pelas Nações Unidas, adotada em 2006 e com entrada em vigor em 2008, e respetivo Protocolo Opcional não significa que as práticas estejam a ser efetivamente inclusivas e a salvaguardar os direitos dos cidadãos desses países.

Neste ponto, é pertinente distinguir o conceito de integração do de inclusão, que espelham paradigmas que suportam as mudanças sociais face a pessoas com deficiência (Rodrigues 2003; Sasaki 1997). Após séculos de exclusão social, a integração pressupunha que as pessoas com deficiência deveriam ser preparadas para participar da sociedade e esta limitava-se a aceitar a sua presença. O

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

paradigma da inclusão, defendido desde o final do século passado, implica que a sociedade altera as suas estruturas para receber as pessoas com deficiência. Trata-se de uma mudança conceptual e política revolucionária, ainda a iniciar-se, cujo percurso promete ser longo e difícil.

Efetivamente, a inclusão de alunos com NEE no ES, como referido em trabalho prévio realizado pelos autores (Antunes et al. 2019), que deu origem ao presente estudo, é uma realidade relativamente recente e coloca vários desafios às instituições educativas, desde os recursos humanos/pedagógicos aos recursos físicos/financeiros, uma vez que não é suficiente garantir o acesso ao ES sem assegurar o sucesso do aluno e a conclusão dos estudos (Fernandes and Almeida 2007). Nesse sentido, em 2004, dada a escassa orientação na matéria, algumas IES em Portugal criaram, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES), procurando: “(1) Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências; (2) Promover a aproximação inter-serviços que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos”, conforme se pode ler no sítio do GTAEDES (<http://www.gtaedes.pt>).

Atualmente, e consequência de vários esforços, assiste-se a procedimentos favoráveis a vários níveis, quer político quer educativo, que visam favorecer a inclusão dos alunos com NEE no ES. Concretamente, na opinião dos autores (Antunes et al. 2019), podem referir-se:

- a) os pareceres emanados pelo Conselho Nacional de Educação, destacando-se a especificidade do Parecer n.º 1/2017, de 16 de fevereiro (CNE 2017a), Parecer Sobre Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, bem como o Parecer n.º 3/2017, de 08 de maio (CNE 2017b), Parecer Sobre Acesso ao Ensino Superior, abordando a questão dos contingentes especiais;
- b) o Despacho n.º 8584/2017, de 29 de setembro (CTES 2017), estabelecendo o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência do Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a 60 %, sendo que tal grau resulta no atestado de incapacidade multi-usos;
- c) o Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro (PCM 2017), referindo a criação

pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES), em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), o programa designado *Inclusão para o Conhecimento*, que visa, entre outros domínios de atuação, promover a existência das condições adequadas à inclusão de pessoas com necessidades especiais em termos de formação, desempenho de atividades docentes e de investigação, de participação ativa na vida académica, social, desportiva e cultural, e acesso geral ao conhecimento no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) e do Sistema Científico e Tecnológico Nacional (SCTN) (pp. 27645-27646).

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

Efetivamente, estes aspetos são reconhecidos por quem advoga a igualdade de exercício profissional e de cidadania também na investigação académica (Camalhão and Camalhão 2018);

- d) a criação do Balcão IncluIES no âmbito do referido Programa “Inclusão para o Conhecimento”, o qual alberga várias informações sobre entidades, permitindo a divulgação de serviços e boas práticas, bem como a “colaboração e o intercâmbio de informação entre as IES no apoio dado ao estudante/docente/investigador”, conforme divulgado no sítio do Balcão (<https://www.dges.gov.pt/pt/incluies?plid=1752>);
- e) o Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro (PCM 2017), merece ainda referência pela criação do Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), que

tem como missão o aconselhamento do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) na definição de estratégias que promovam o acesso e a inclusão de cidadãos com necessidades especiais no ensino superior, nas atividades académicas e no SCTN, mediante a produção de estudos, pareceres e recomendações (p. 27646).

E, além disso, pressupõe alguma atuação, definindo-a em função de quatro vetores orientadores, designados como

eixos de intervenção: (1) Legislação e regulamentação existentes no âmbito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas IES e no SCTN; (2) Acessibilidade e universalidade nos meios e recursos usados e disponibilizados ao nível das IES e do SCTN, nomeadamente ao nível das acessibilidades física e digital; (3) Condições de transição e acesso entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior; (4) Frequência do Ensino Superior, integração na vida académica, transição para a vida ativa e/ou integração no SCTN (p. 27646).

No relatório final do GT-NECTES (2017) constam 67 recomendações, agrupadas em 26 áreas temáticas, que constituem oportunidades de reflexão e sugestão de boas práticas para a concretização da efetiva inclusão de alunos com NE no ES;

- f) o alargamento do contingente especial à segunda fase de candidaturas ao ES, que aconteceu em 2018, pela primeira vez (<http://www.dge.mec.pt/noticias/acesso-ao-ensino-superior-2018-alunos-com-necessidades-especiais>); e
- g) a Lei n.º 71/2018, de 31 de dezembro (AR 2018), Orçamento do Estado para 2019, com referência a alunos com NEE, sendo que no artigo 203.º, Programa de apoio e acompanhamento ao estudante com necessidades especiais, lê-se:

Em 2019, o Governo dinamiza, no âmbito da Direção Geral do Ensino Superior e em articulação com as instituições de ensino superior, uma rede de apoio inclusiva no ensino superior para estudantes com necessidades educativas especiais, incluindo um programa de monitorização, apoio e acompanhamento da integração destes estudantes no ensino superior (p. 6083).

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

No artigo 204.º, Alunos com incapacidade igual ou superior a 60 %, contemplam-se os alunos elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo; e no artigo 205.º, Convergência entre atletas olímpicos e paralímpicos, prevê-se a eliminação da discriminação existente entre os atletas olímpicos e paralímpicos.

Mas, apesar dos passos dados, a realidade destes alunos no ES não é uniforme e várias instituições de ES possuem serviços de apoio, conforme testemunham os principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018 (DGEEC 2018). De facto, a existência de um responsável pela gestão da situação dos alunos com NEE é crucial, tendo-se estes serviços afirmado com um papel preponderante, nos contextos universitários, como Madaus (2011) afirma:

Over the past twenty-five years, the field of postsecondary disability services has moved from a fledgling aspect of the higher education enterprise to an established profession. Simultaneously, college campuses are faced with new issues related to providing services for an increasingly diverse student body, including ensuring access to evolving technologies, to quality instruction, and to appropriate support services. Disability service professionals can provide a valuable resource to campus administrations in the development and evolution of such services, but moreover, stand poised to increasingly serve in a campus leadership role in such endeavors (Madaus 2011, 13).

Assim sendo, apesar da normativa legal, numa perspectiva vertical, é importante considerar uma perspectiva horizontal e, nesse sentido, Antunes *et al.* (2019) também reconhecem que importa conhecer as necessidades dos alunos com NEE no ES e investigar sobre as práticas que se revelam inclusivas (Almog 2018; Lord and Stein 2018; Ostiguy 2018; Roth et al. 2018). A esse propósito, e como exemplo, alguns trabalhos podem ser referidos: Harvery (2018) parte da sua experiência pessoal e ilustra como a teoria social pode ser utilizada para compreender a vivência do aluno com NEE no ES; Du Toit (2018) fala sobre o atendimento a alunos com NEE no ES e os programas de mobilidade internacional; e Camalhão & Camalhão (2018) defendem o direito à participação da pessoa com NEE como produtora de ciência. Nestes estudos citados e, de uma forma geral nesta área de intervenção, verifica-se que a metodologia qualitativa pode ser uma forma de investigação privilegiada, pois permite dar voz aos intervenientes e escutar a sua perspectiva, princípio básico dos estudos sobre deficiência, ou seja, “nada sobre nós sem nós” (Van Hove, Schippers, and Bakker 2018).

Neste artigo, extensão do artigo Antunes *et al.* (2019), pretende-se dar voz aos alunos com NEE de uma forma indireta, uma vez que não são participantes do estudo, mas são considerados através da análise da regulamentação existente nas instituições de ES e que lhes é destinada. Dessa forma, socorremo-nos do contributo da investigação qualitativa crítica (Denzin 2017) com a sua perspectiva de modificação da realidade (Ulmer 2017) e de ir além da descrição do fenómeno

procurando a consciencialização, ou seja, um conhecimento atuante sobre a realidade, modificando-a (Carspecken 2011).

Face à revisão da literatura, ao atual estado da arte e ao facto de que, em 2017/18, foram “referenciados 1644 alunos com NEE inscritos em estabelecimentos de ensino superior, 91,5% no ensino público (1504) e 8,5% no ensino privado (140)” (DGEEC 2018, 1), considerou-se, como objetivo central deste trabalho, decorrendo de trabalho anterior já referido (Antunes et al. 2019), contribuir para a reflexão e atuação junto de alunos com NEE no ES português, através da análise dos mecanismos de regulação formal definidos por algumas universidades. De uma forma mais específica, pretendeu-se analisar o estado atual de entendimento das NEE no ES português, considerando-se a conceptualização adotada nos regulamentos/estatutos existentes, bem como a possibilidade de intervenção contemplada nos mesmos.

METODOLOGIA

A realização deste trabalho decorre da situação atual vivenciada na realidade portuguesa do ES e a inclusão de alunos com NEE. Assim sendo, a partir dos objetivos de investigação definidos, o estudo foi desenvolvido a partir da formulação de duas questões centrais: (1) como é percebida a pessoa com deficiência e/ou a pessoa com necessidades educativas especiais nos regulamentos/estatutos existentes no ensino superior português; e, (2) que mecanismos de resposta inclusiva são preconizados na regulamentação institucional existente (Antunes et al. 2019).

O trabalho que se descreve (Antunes et al. 2019), tratando-se de um estudo qualitativo, está arraigado, na sua génese, na investigação qualitativa crítica, ou seja, procurando contribuir não só para o conhecimento sobre a problemática, mas também contribuir para a promoção da inclusão deste grupo específico de alunos através de uma maior consciencialização sobre esta realidade (Carspecken 2011). Os autores partilham das palavras de Denzin (2017), acerca dos investigadores qualitativos críticos, quando afirma que:

As global citizens, we are no longer called to just interpret the world, which was the mandate of traditional qualitative inquiry. Today, we are called to change the world and to change it in ways that resist injustice while celebrating freedom and full, inclusive, participatory democracy. This challenge mobilizes members of the interpretive community in two ways. It offers an answer to those who express doubt and reservations about qualitative research, people who say “It’s only a qualitative study!” The answer is this is NOT JUST A qualitative study. This is ethically responsible activist research. The avowed social justice commitment focuses inquiry on research that makes a difference in the lives of socially oppressed persons (Denzin 2017, 9).

A realização do estudo aconteceu de forma faseada, no que respeita à recolha e análise de dados, contemplando a realidade das universidades e dos institutos politécnicos. Inicia-se a descrição do

processo de recolha de dados em relação às universidades, que decorreu em várias etapas (Antunes et al. 2019):

- 1) num primeiro momento, em março de 2018, as duas primeiras autoras do estudo, dado o interesse na temática, após pesquisa no sítio do GTAEDES (<http://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/>), onde constava informação sobre vários serviços de apoio aos alunos com NEE, agrupada em vários tópicos (“Contactos específicos do serviço de apoio a alunos com necessidades especiais na instituição; Contactos Gerais da instituição; Regulamento ou estatuto de estudante com necessidades especiais; Adaptações curriculares ou adaptações à avaliação; Caracterização do apoio individualizado disponível; e, Caracterização da Acessibilidade Física existente”), decidiu proceder a uma primeira consulta detalhada da informação disponibilizada;
- 2) posteriormente, em julho de 2018, após discussão e consenso, a partir da consulta e análise prévias definiram categorias, para analisar os dados, dada a riqueza que possuíam, mas que, na sua opinião, estavam apresentados de forma algo dispersa;
- 3) mas, em outubro de 2018, verificaram a atualização da informação disponível no sítio do GTAEDES, havendo o Diretório dos Serviços de Apoio para Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (edição 2016) (<http://www.gtaedes.pt/dsa/>) com a informação previamente disponível e consultada pelas autoras, e o Diretório dos Gabinetes de Apoio à Pessoa com Deficiência no Ensino Superior (edição 2018) (<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/gabinetes-de-apoio-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior?plid=1752>), bem como os Principais resultados do Inquérito às NEE no Ensino Superior – 2017/2018 (DGEEC 2018), traçando a panorâmica sobre a realidade nacional. Então, questionou-se a pertinência de uma análise mais profunda de alguns dos dados apresentados, tendo-se decidido analisar a regulamentação disponível;
- 4) com o enquadramento da consulta prévia realizada, em fevereiro de 2019, reuniu-se a documentação disponível e optou-se por definir o critério para o estudo, ou seja, considerar apenas as universidades portuguesas que integram o CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas), ou seja, um total de 15 universidades (<http://www.crup.pt/universidades/>), a saber (pela ordem em que aparecem na página online): Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

Porto, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade da Beira Interior, Universidade da Madeira, Universidade Aberta, Universidade Católica Portuguesa, e ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

- 5) a partir deste critério consultaram-se, em fevereiro de 2019, para orientação e ponderação da viabilidade do estudo, os documentos que disponíveis na página do GTAEDDES, no tópico “Regulamento ou estatuto de estudante com necessidades especiais”, através de link a seguir à designação “A instituição dispõe de Regulamento/Estatuto que pode consultar em:”. Esta consulta permitiu verificar que não havia informação disponível para algumas universidades neste tópico (ou por não haver ligação referenciada, ou por já não estar atualizada ou por haver referência a documento interno à instituição), mas havia 8 universidades com documentos regulamentares, que estavam acessíveis. No entanto, colocou-se a questão da sua atualidade, pois já havia decorrido algum tempo desde a sua divulgação pelo GTAEDDES (em 2016) e o momento da consulta (fevereiro de 2019).
- 6) Então, procedeu-se a uma nova pesquisa, no motor de busca *google*, utilizando o descritor: *estatuto regulamento aluno com necessidades educativas especiais universidade [...]* (colocando-se o nome da universidade, o que significa que foi introduzido para as 15 instituições). Quando esta busca não permitia encontrar algum documento introduziu-se outro descritor: *atendimento aluno com necessidades educativas especiais universidade ...* (colocando-se o nome da universidade, sendo este apenas foi utilizado quando o recurso ao anterior suscitou dúvidas ou não se encontrou informação satisfatória).

Esta procura permitiu encontrar documentos mais atualizados para 13 universidades (para algumas encontraram-se documentos referentes a faculdades específicas, mas a opção foi considerar o regulamento/estatuto geral em vigor na respetiva universidade), organizando-se uma listagem dos mesmos, após comparação entre os resultados da procura efetuada pelas duas primeiras autoras do estudo, conforme se ilustra na Tabela 1, constituindo estes documentos o objeto de estudo neste trabalho. Ressalta-se que a apresentação desta listagem não pressupõe a não existência de outros

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

documentos que possam estar alocados às instituições referidas, e que possam não estar disponíveis online ou que não tenham sido detetados através do motor de busca utilizado (*Google*).

- 7) Posteriormente à organização e preparação dos materiais, os documentos foram lidos na íntegra, comparados e analisados a partir das questões de investigação previamente formuladas, ou seja, duas categorias definidas *a priori*: (1) Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português, onde emergiram as subcategorias Legislação e Estudante com NEE; e, (2) Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente, onde emergiram as subcategorias Estatuto especial, Serviço específico e Medidas de apoio.

Tabela 1. Listagem das universidades e respetiva documentação consultada.

| Universidade | Documento (Sítio online) | Codificação |
|---|--|-------------|
| Universidade de Coimbra | Despacho n.º 4722/2018, de 15 de novembro, Republicação do Regulamento n.º 597/2011, Regulamento de Direitos Especiais dos Estudantes da Universidade de Coimbra, capítulo VII, Estudante com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/115293174) | D1 |
| Universidade de Lisboa | Despacho n.º 6255/2016, de 11 de maio de 2016, Regulamento do estudante com necessidades educativas especiais da Universidade de Lisboa, (https://dre.pt/application/conteudo/74414875) | D2 |
| Universidade do Porto | Estatutos: Estudante com necessidades educativas especiais da U. Porto (EENEE) (Secção permanente do Senado de 08 de Outubro de 2008) (https://sigarra.up.pt/up/pt/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-217704166/EENEE.pdf) | D3 |
| Universidade Nova de Lisboa | Regulamento n.º 397/2018, de 02 de julho, Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade NOVA de Lisboa, (https://dre.pt/application/conteudo/115620378) | D4 |
| Universidade de Aveiro | Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais da UA_EENEE.pdf, de 08 de julho de 2015 (https://www.ua.pt/pedagogico/page/23917) | D5 |
| Universidade do Minho | Despacho RT- 43/2017, de 24 de julho, Subsecção VI, Estudante com deficiência (http://www.gpi.uminho.pt/Uploads/1_Despacho_RT-43_2017.pdf) | D6 |
| Universidade de Évora | Regulamento Académico – Terceira Alteração, Ordem de Serviço n.º 7/2018, de 23 de março, Subsecção IX, Estudante com necessidades educativas especiais (https://gesdoc.uevora.pt/api/pages/file/&download=false&id=400756#page=43) | D7 |
| Universidade dos Açores | Despacho n.º 1285/2018, de 06 de fevereiro, Regulamento dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade dos Açores, (https://dre.pt/application/conteudo/114640603) | D8 |
| Universidade do Algarve | Regulamento n.º 698/2018, Regulamento de Estatutos e Direitos Especiais dos Estudantes da Universidade do Algarve, de 22 de outubro (https://dre.pt/application/conteudo/116747620)*; e Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais, de 06 de maio de 2013 (https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/legislacao/estatuto_gabinete_de_apoio.pdf) | D9a D9b |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Regulamento n.º 139/2018, de 01 de março, Regulamento dos Regimes Especiais de Frequência da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, , capítulo 10, Estudantes com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/114787033) | D10 |

| | | |
|--|--|--------------|
| Universidade da Beira Interior | Regulamento n.º 623/2018**, de 27 de setembro, Regulamento Académico da Universidade da Beira Interior, (https://dre.pt/application/conteudo/116524499); e Despacho n.º 37/R/2013, Regulamento de direitos decorrentes de situações específicas do estudante da Universidade da Beira Interior, artigo 12.º, Estudante com Necessidades Educativas Especiais (https://academicos.ubi.pt/online/pdfHandler.ashx?file=bv/legislacao/Desp_37_R_2013.pdf) | D11a D11b |
| Universidade da Madeira | Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da Universidade da Madeira, de 02 de Agosto de 2013, artigo 17º, Medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas e sensoriais; e Alteração ao Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos alunos da Universidade da Madeira, 06 de abril de 2016***; (http://uaa.uma.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=89&Itemid=103&lang=pt) | D12a D12b |
| ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa | Regulamento n.º 456/2017, Regulamento de estudantes com estatuto especial, de 22 de Agosto, Capítulo VI, Estatuto especial de estudante com necessidades educativas especiais (https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2017/09/05/1504604949464_Regulamento_de_Estudantes_com_Estatuto_Especial.pdf) | D13 |

Fonte: Os autores.

* Este regulamento não contempla os alunos com NEE, referindo, no artigo 35.º, Norma revogatória, que “Com a entrada em vigor do presente regulamento, consideram-se revogadas todas as normas avulsas que confirmam quaisquer regalias ou direitos especiais aos estudantes da UAIG, com exceção do Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais”. ** Este regulamento não contempla especificamente os estudantes em condições especiais de frequência, referindo no artigo 107º, Inscrição em unidades curriculares, no ponto 9, que “Os regimes especiais de frequência são regulados por Despacho Reitoral”; no artigo 113º, Assistência a estudantes, no ponto 4, que “Os docentes devem ainda conceder apoio pedagógico suplementar aos estudantes com necessidades especiais que tenham o estatuto reconhecido nos SA.”; e, no artigo 120º, Exame de época especial, no ponto 2, alínea b, iv) “Estudante com necessidades educativas especiais”. *** Esta alteração ao regulamento não altera o artigo referente aos alunos com NEE.

Após esse primeiro trabalho (Antunes et al. 2019) foi dada continuidade ao estudo e alargada a recolha de dados no âmbito do ensino superior público, ou seja, nos institutos politécnicos. Assim, considerando a experiência prévia já relatada, o processo decorreu nas seguintes etapas:

- 1) em novembro de 2019, as duas primeiras autoras do estudo, voltaram a consultar o sítio do GTAEDES (http://www.gtaedes.pt/category/servapoio_ensino/#publico), selecionando o tópico sobre serviços de apoio aos alunos com NEE, no Ensino Superior Público Politécnico. Mais uma vez, dada a dispersão na apresentação da informação definiram como critério para o estudo, analisar apenas os documentos, dos institutos politécnicos que integram o CCISP (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos), ou seja, um total de 15 Politécnicos, 5 Escolas Não Integradas e 7 Universidades, sendo que destas 5 estão representadas no CCISP (<https://ccisp.pt/pt/membros/>). Mais concretamente a rede pública de Ensino Superior Politécnico é composta pelas seguintes instituições (apresentadas pela ordem em que aparecem na página online):

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

- a) Institutos Politécnicos: Instituto Politécnico de Beja, Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico de Portalegre, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Santarém, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Tomar, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e Instituto Politécnico de Viseu;
 - b) Escolas Superiores Não Integradas: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Escola Náutica Infante D. Henrique e Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril;
 - c) Escolas Politécnicas Integradas em Universidades: Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora e Universidade da Madeira.
- 2) Então, como as cinco Universidades das Escolas Politécnicas Integradas, foram objeto de análise anteriormente não se repetiu esta busca, e mediante os critérios adotados procuraram-se os documentos que disponíveis na página do GTAEDDES, quando existente o tópico “Regulamento ou estatuto de estudante com necessidades especiais”, através de link a seguir à designação “A instituição dispõe de Regulamento/Estatuto que pode consultar em?”. Através desta consulta apenas se encontraram documentos para cinco institutos politécnicos, sendo que em dois outros institutos politécnicos a ligação não permitiu o acesso ao documento, existindo num dos casos a referência à existência de documento em discussão.
- 3) Posto isto, procedeu-se a uma pesquisa complementar, com recurso ao motor de busca *google*, utilizando o descritor: *estatuto regulamento aluno com necessidades educativas especiais instituto politécnico/escolar superior [...]* (colocando-se o nome do instituto politécnico ou o nome das escolas superiores não integradas, pesquisando-se cada umas das instituições da listagem do CCISP). Quando esta busca não permitia encontrar documento regulamentar ou o mesmo suscitava dúvidas, introduziu-se outro descritor: *atendimento aluno com necessidades educativas especiais instituto/escola [...]*.

Esta procura permitiu encontrar documentos para 13 Institutos Politécnicos e para uma Escola Superior Não Integrada, sendo que os documentos foram comparados e selecionados,

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

organizando-se uma listagem dos mesmos, como se pode verificar na Tabela 2. Mais uma vez se relembra que o facto de se apresentar esta listagem não significa que não existem outros documentos inerentes às instituições referidas, ou às outras não referidas por não se ter encontrado nenhum documento, pois podem não estar disponíveis online ou não ter sido detetados através do motor de busca utilizado (*Google*).

Tabela 2. Listagem dos Institutos Politécnicos e Escolas Superiores Não Integradas e respetiva documentação consultada.

| Instituto | Documento (Sítio online) | Codificação |
|---|--|-------------|
| Instituto Politécnico de Beja | Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais do Instituto Politécnico de Beja, homologado a 30 de outubro de 2017 (https://www.ipbeja.pt/RepositorioDocumentosOficiais/Lists/Estatutos/Attachments/9/Estatuto%20do%20Estudante%20com%20necessidades%20educativas%20especiais.pdf) | D14 |
| Instituto Politécnico de Bragança | Regulamentos do IPB, Estatutos, Estudante Portador de Deficiência (entrada em vigor no ano lectivo 2001/02), (http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/sa/informacao-academica/legislacao-e-regulamentos-academicos/178-servicos-academicos-informacao-academica-legislacao-e-regulamentos-academicos-regulamentos-academicos-do-ipb-webdocs) | D15 |
| Instituto Politécnico de Castelo Branco | Regulamento do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Castelo Branco, de 25 de fevereiro de 2019 (https://www.ipcb.pt/sites/default/files/upload/sas/files/NEE/reg.sas.as.06.03_regulamento-do-gaencee.pdf) | D16 |
| Instituto Politécnico do Cávado e Ave | Despacho n.º 14199/2016, de 25 de novembro, Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, (https://dre.pt/application/conteudo/91967468) | D17 |
| Instituto Politécnico de Coimbra | Despacho n.º 5509/2016, de 22 de abril, Regulamento de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais Instituto Politécnico de Coimbra, (https://dre.pt/application/conteudo/91967468) | D18 |
| Instituto Politécnico da Guarda | Regulamento n.º 134/2011, de 21 de fevereiro, Regulamento dos Estatutos Especiais, Secção IX, Estudante com Necessidades Educativas Especiais (https://dre.pt/application/conteudo/1674047) | D19 |
| Instituto Politécnico de Leiria | Regulamento n.º 596/2017, de 15 de novembro, Regulamento dos Estatutos Especiais Aplicáveis aos Estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, Capítulo III, Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/114205250) | D20 |
| Instituto Politécnico de Portalegre | Despacho n.º 2490/2018, de 04 de janeiro, Regulamento de apoio a estudantes com necessidades especiais, de 9 de março (https://dre.pt/application/conteudo/114842288) | D21 |
| Instituto Politécnico do Porto | Despacho P Porto/P-002/2018, Regulamento de Estatutos Especiais dos Estudantes Instituto Politécnico do Porto (P.PORTO), (https://www.iscap.ipp.pt/regulamentos/DespachoPPORTOP0022018RegulamentodosEstatutosEspeciaisdosEstudantesdoP.PORTO.pdf) | D22 |
| Instituto Politécnico de Santarém | Despacho n.º 7884/2017, de 7 de setembro, Regulamento de Atribuição do Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais do Instituto Politécnico de Santarém (https://dre.pt/application/conteudo/108109649) | D23 |
| Instituto Politécnico de Setúbal | Regulamento n.º 387/2017, Projeto de Regulamento das Atividades Académicas e Linhas Orientadoras de Avaliação de Desempenho Escolar dos Estudantes do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS), Livro II, Capítulo VI, Estatutos dos estudantes, Secção II, Direitos especiais dos estudantes IPS, Subsecção X, Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais (https://dre.pt/application/conteudo/107739492) | D24 |

| | | |
|--|--|--------------|
| Instituto Politécnico de Tomar | Despacho n.º 9566/2017, de 30 de outubro, Regulamento Académico das Escolas do Instituto Politécnico de Tomar, Capítulo VIII, Estatuto especial para estudantes portadores de deficiência física ou sensorial; e Despacho n.º 11614/2018*, de 5 de dezembro, Alteração ao Regulamento Académico das Escolas do Instituto Politécnico de Tomar (http://portal2.ipt.pt/pt/ipt/estrutura_organica/instituto_politecnico_de_tomar/uni_dades_funcionais/unidades_de_apoio/servicos_centrais/direccao_de_servicos_academicos/aluno/) | D25a D25b |
| Instituto Politécnico de Viseu | Plano estratégico do Instituto Politécnico de Viseu (2017-2021), Estudantes (p. 12), Apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE): SEP APE7 - Criação do Estatuto do Estudante do IPV com Necessidades Educativas Especiais, e APE8 - Criação duma Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no IPV (http://www.ipv.pt/secretaria/ispv/pa18.pdf) | D26 |
| Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril | Despacho n.º 153/PRES/ESHTE/2017, de 11 de setembro, Regulamento do apoio ao estudante com necessidades educativas especiais da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) (http://www.eshte.pt/contents/ficheiros/despacho-153-pres-eshte-2017-regulamento-estudantes-com-necessidades-educativas-especiais.pdf) | D27 |

Fonte: Os autores.

*Esta alteração ao regulamento não altera o artigo referente aos alunos com NEE.

- 8) Após a seleção e organização dos materiais procedeu-se à análise dos mesmos, através de leitura integral e comparação, seguindo-se a metodologia utilizada para os documentos das universidades, ou seja, tomando como ponto de partida as duas categorias definidas *a priori* e respetivas subcategorias emergentes, agora definidas *a priori* também:
- A categoria Perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE no ES português e as subcategorias Legislação e Estudante com NEE; e,
 - A categoria Mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente e as subcategorias Estatuto especial, Serviço específico e Medidas de apoio.

RESULTADOS

Nesta secção do trabalho organizam-se os dados em função das categorias e respetivas subcategorias, estruturando-se o texto em função do ensino superior português, mas analisando a realidade das universidades (Antunes et al. 2019) e dos institutos politécnicos de forma complementar.

PERCEÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E/OU A PESSOA COM NEE NO ES PORTUGUÊS

LEGISLAÇÃO

Verificou-se que das 15 universidades que integram o CRUP 13 dispõem de documentação, disponível online, com o objetivo de salvaguardar a inclusão dos alunos com NEE (Antunes et al. 2019). Contudo, dada a falta de legislação a nível nacional que delimite algumas orientações estas

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

documentos são elaborados por cada universidade e a sua designação (e.g. Despacho ou Regulamento), formato e conteúdos são diferenciados (e.g. Despacho ou Regulamento específico para os estudantes com NEE ou uma subsecção de um documento mais alargado que contempla outros aspectos/situações da vida académica nas várias secções). Registam-se, em oito universidades, despachos/regulamentos específicos para os alunos com NEE (D2, D3, D4, D5, D6 e D8) e em cinco universidades os alunos com NEE são contemplados em secções específicas de partes de regulamentos mais alargados (D1, D6, D7, D10, D12 e D13). Contudo, verifica-se a existência de duas situações um pouco distintas em duas universidades, ou seja: numa delas existe um regulamento recente de estatutos e direitos especiais dos estudantes (D9a), onde os alunos com NEE não são contemplados, existindo esta referência explícita no texto de que se mantém em vigor o regulamento do Estudante com NEE, sendo que o mais atual encontrado de 2013 (D9b). Na outra, existe um regulamento académico onde aparece a referência aos alunos com NEE (D11a) mas na busca online apenas se encontrou um regulamento anterior de 2013, onde se contemplava numa secção o estudante com NEE (D11b).

Verifica-se que a publicação destes documentos regulatórios é relativamente recente, pois há sete publicações em 2018 (D1, D4, D7, D8, D9, D10 e D11), duas publicações em 2017 (D6 e D13), duas publicações em 2016 (D2 e D12a), parecendo estar ainda em vigor três publicações de 2013 (D9b, D11b e D12) e uma publicação de 2008 (D3) (Antunes et al. 2019).

No que se refere às 25 instituições politécnicas de ES que compõem o CCISP, foram encontrados documentos online, referentes à temática em estudo, para 14 delas (13 Institutos Politécnicos e uma Escola Superior Não Integrada). Mais uma vez a diversidade na designação e formato da documentação acontece, registando-se sete instituições com despachos/regulamentos específicos para os alunos com NEE (D14, D16, D17, D18, D21, D23 e D27) e cinco instituições com regulamentação/estatutos mais abrangentes, contemplando em secções específicas os alunos com NEE (D15, D19, D20, D22, D24 e D25). Importa referir aqui que o D26 é um Plano estratégico de um Instituto Politécnico, onde se refere a Criação do Estatuto do Estudante com NEE, não se tratando da regulamentação concreta sobre estes alunos.

As datas de publicação são, na maioria recentes, registando-se uma publicação em 2019 (D16), duas publicações em 2018 (D21 e D22), seis publicações em 2017 (D14, D20, D23, D24, D25 e D27), sendo o D26 de âmbito 2017-2021, três publicações em 2016 (D17 e D18), um publicação em 2011 (D19) e uma outra mais antiga (aplicação em 2001-2002).

ESTUDANTE COM NEE

O entendimento sobre a designação de estudante com NEE não é expresso da mesma forma nos regulamentos consultados. No caso das universidades (Antunes et al. 2019) destaca-se a definição em três documentos, que parece uma adaptação da definição avançada pela DGIDC (2003), na sequência da publicação dos Decretos-Lei n.º 6/2001 (ME 2001a), que aprova a reorganização curricular do ensino básico, e n.º 7/2001 (ME 2001b), que aprova a revisão curricular do ensino secundário, ambos de 18 de janeiro:

sentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa (D1, D3, D10).

E a que recorre às categorias definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em dois documentos:

Categorias definidas pela: a) Categoria transnacional A (CTN. A): inclui os estudantes com deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a patologias orgânicas, por exemplo, associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas. (...) b) Categoria transnacional B (CTN. B): engloba estudantes com perturbações comportamentais ou emocionais ou com dificuldades de aprendizagem específicas. (...) (D2 e D4).

Regista-se, ainda, a designação de alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas ou sensoriais, mas com ausência de explicitação no documento do que se entende pela mesma (D12), bem como a designação de estudante com deficiência (D6), cuja definição corresponde à encontrada noutros documentos para estudantes com NEE (D5, D7, D13), que constitui uma espécie de adequação ao contexto educativo da Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto (AR 2004), que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Nessa lei pode ler-se a seguinte noção:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Artigo 2º).

Então, partindo-se da designação de pessoa com deficiência, consagrada nesta Lei, em D6 utiliza-se o termo estudante com deficiência e nos outros documentos, que adotam esta definição, utiliza-se o termo estudante com necessidades educativas especiais (D5, D7, D13).

Um conjunto de 3 documentos pode ser referido dada a forma mais difusa que, no entender dos autores, apresentam quando de referem aos alunos com NEE: ora fazendo alusão ao recentemente

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro (ME 2008) (D11b), ora por referir determinados aspetos mais detalhadamente (D8) ou por ser bastante genérico (D9b).

No caso dos institutos politécnicos a situação é relativamente semelhante. Ou seja, mais uma vez, a ocorrência da definição já referida anteriormente como possível adaptação da definição porposta pela DGIDC (2003), na sequência da publicação dos Decretos-Lei n.º 6/2001 (ME 2001a) e n.º 7/2001 (ME 2001b), ambos de 18 de janeiro, se regista num despacho:

sentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa (D17).

Além disso, também se verifica a referência explícita (D14, D18 e D27) ou implícita (D20, D21, D22, D23, D26) à designação presente na Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto (AR 2004), sendo que num documento (D15), se remete para designação equivalente, consagrada na Lei n.º 09/89, de 02 de maio (AR 1989) (contudo, importa lembrar que a data deste documento é de aplicação a partir do ano letivo 2001/2002, pelo que, ainda que aparece na página atual da instituição nos leva a pensar sobre a sua atualidade). Apesar de partirem desta definição, que na Lei invocada se refere a pessoa com deficiência, os documentos consultados não utilizam todos a mesma designação. Encontra-se a designação de Estudante com Necessidades Educativas Especiais (D14, D18, D20, D23, D26 e D27), de Estudantes com Necessidades Especiais (D21) e Estudante com Necessidades Adicionais de Suporte (D22).

Constata-se, ainda, em quatro documentos conceções diferenciadas, especificando vários critérios e abarcando, de uma forma geral, alunos com deficiência física ou sensorial, e doença física ou mental. Mais especificamente, em D25 podemos ler que:

1- Para efeitos do presente regulamento são considerados os estudantes portadores de deficiência física ou sensorial: *a)* Os estudantes que ingressem numa das Escolas do IPT ao abrigo do regime especial de acesso, de acordo com regulamentação específica para candidatos portadores de deficiência física e sensorial; *b)* Os estudantes que ingressaram por quaisquer outras vias de acesso ao ensino superior que sejam portadores de um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, sem prejuízo de situações especiais a avaliar caso a caso (Artigo 44º).

Todavia, em D16 encontra-se além da referência ao contingente de entrada no ES alguma especificação de outras dificuldades:

1. São considerados como Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os que:
a) Tenham ingressado no ensino superior pelo contingente especial de acesso de acordo com a regulamentação ministerial para candidatos com condição de deficiência física ou sensorial. *b)* Tenham ingressado no ensino superior por outros contingentes, mas que apresentem condição de deficiência física ou sensorial que, comprovadamente, comprometa o seu desempenho académico.

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

2. Podem ser ainda abrangidos pelo presente Regulamento os estudantes com: a) Dislexia, discalculia, ou outras dificuldades associadas que, comprovadamente, comprometam o seu desempenho académico. b) Problemas de saúde física ou limitações adquiridas, mas que pela sua particularidade e excecionalidade (acidentes, doenças graves), necessitam de adaptações ou medidas terapêuticas regulares e sistemáticas (fisioterapia, quimioterapia, tratamento psiquiátrico, entre outros), que limitam o estudante no seu percurso académico” (Artigo 2.º).

No caso de D19, destaque-se a especificação, da dificuldade de aprendizagem, de dislexia, como se pode ler:

2 — Para efeitos do presente regulamento, consideram-se “estudantes portadores de deficiência e ou com necessidades educativas especiais” os que:

- a) Apresentem incapacidade física ou sensorial de carácter permanente cuja gravidade produza condições desvantajosas para o seu desempenho académico;
- b) Tenham doenças permanentes ou de longa duração, associadas a tratamentos periódicos e frequentes ou a tratamentos agressivos (ra- dioterapia, quimioterapia, citostáticos ou equiparáveis), que produzam condições desvantajosas para o seu desempenho académico;
- c) Apresentem incapacidade física ou sensorial de carácter temporário cuja gravidade produza condições limitativas das normais funções, durante o período de tempo em que se verifiquem essas deficiências;
- d) Apresentem doença mental crónica, que comprometa acentuada- mente a adaptação e seja limitativa quanto ao processo de aprendizagem académica;
- e) Apresentem problemas de dislexia que comprometam a adequada compreensão e produção de material escrito” (Artigo 30.º).

Finalmente, no D24 introduz-se a questão remetendo para dificuldade decorrente da situação do aluno, especificando-se os domínios abrangidos:

A presente subsecção é aplicável aos estudantes do IPS que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto académico resultantes de deficiência física ou sensorial permanente, nomeadamente nos seguintes domínios: a) Audição — surdez moderada, severa ou profunda; b) Visão — cegueira ou baixa visão; c) Comunicação — linguagem oral, escrita e funções da fala; d) Motor — dificuldades motoras; e) Doenças mentais” (Artigo 165.º).

MECANISMOS DE RESPOSTA INCLUSIVA PRECONIZADOS NA REGULAMENTAÇÃO INSTITUCIONAL EXISTENTE

ESTATUTO ESPECIAL

Associado à regulamentação sobre alunos com NEE existe a possibilidade de usufruir de estatuto especial ou da aplicação do regime especial, cuja atribuição, nas universidades (Antunes et al. 2019), pode ser da competência de órgãos variados (e.g. “cabe ao Diretor da Unidade Orgânica (UO), ouvida a Comissão de Análise e Acompanhamento” (D4); “após a entrega do requerimento e da documentação exigida, o GPI marcará uma reunião com o estudante e o respetivo diretor de curso, na qual se definirá a implementação de um plano individual de apoio” (D6); ou “compete ao Reitor decidir sobre a atribuição do estatuto, podendo, previamente, se assim o entender, solicitar parecer sobre o pedido” (D10).

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

Nos institutos politécnicos a possibilidade de usufruir deste estatuto especial também é determinada por diferentes órgãos (e.g. “Recebido o requerimento e emitidos os necessários pareceres, o processo será submetido à decisão do Presidente do IPCB” (D16); “Compete aos Serviços Académicos do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, atribuir o Estatuto mediante apresentação dos documentos referidos” (D17); “A comissão de análise emitirá a sua deliberação por escrito” (D19); “A decisão de atribuição do estatuto cabe ao director da escolar, ouvido o coordenador do curso” (D20) ou “à Comissão Especializada para emissão de um parecer fundamentado, que o remeterá ao Presidente do Conselho Pedagógico para submissão da decisão final” (D21).

SERVIÇO ESPECÍFICO

A forma de organizar o apoio aos alunos com NEE também é diversa, no caso das universidades (Antunes et al. 2019), bem como a nomenclatura utilizada, não sendo possível encontrar em todos os documentos, de forma explícita, os mecanismos de funcionamento dos mesmos. Encontra-se a referência à existência de gabinete mediador do apoio (D1, D4, D5, D6, D7, D9b, D11b), a criação de comissão de acompanhamento (D4, D8), a designação de pessoa/serviço responsável pelo apoio (D2, D3), destacando-se a criação da Rede NEE-ULisboa (D2), ou a não referência a serviço específico de atendimento (D10, D12).

Ao analisar-se o apoio possível nos institutos politécnicos encontra-se uma maior polarização na forma de organizar os serviços de apoio. Assim, encontra-se a referência a comissões específicas (D14, D19, D22, D24 e D26), utilizando-se também a designação de Rede NEE (D23), a gabinete de apoio (D18), a comissões especializadas associadas a gabinetes de apoio (D16, D21 e D27), aos serviços académicos (D15), a Serviços/pessoas, envolvendo os serviços académicos e outros possíveis intervenientes (D17 e D20) e a não referência explícita a serviço/comissão específica de apoio (D25).

MEDIDAS DE APOIO

A forma de designar as medidas de apoio contempladas nas IES, à semelhança dos pontos anteriores, também é diferenciada, procurando assegurar, de uma forma geral, melhores condições de: (a) acessibilidade e mobilidade; e (b) frequência e avaliação.

A este respeito refira-se, a título, ilustrativo da autonomia de cada universidade (Antunes et al. 2019) em definir estes regulamentos três pontos singulares: a possibilidade de “realização de provas noutra campus” (D8); “no caso de provas públicas de dissertação ou tese que não se puderem realizar de acordo com os procedimentos habituais e regulamentares, face às limitações físicas ou cognitivas do candidato, deverão ser seguidos os procedimentos indicados por despacho próprio” (D4); e “os

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

estudantes com NEE usufruem da possibilidade de mudança de curso sempre que se verifiquem desajustamentos entre o quadro de exigências do curso frequentado e o tipo de acompanhamento prestado, devendo as unidades orgânicas disponibilizar a(s) vaga(s) necessárias para esse efeito (D3).

Também no caso dos institutos politécnicos se encontram alguns detalhes específicos como, por exemplo: “Os estudantes com NEE têm prioridade no regime de mudança de curso” (D14); “O Estudante com NEE poderá usufruir de tecnologia de apoio ou serviços especiais (assistente pessoal, técnico de mobilidade, intérprete de língua gestual...), sempre que o IPCB disponha destes meios.” (D16); “2- O Plano de Estudos Adaptado deverá consagrar na sua conceção os ritmos de aprendizagem e o tipo de deficiência/limitação do estudante, permitindo a eventualidade de dispensa ou a substituição de unidades curriculares. 3- Não obstante o estabelecido no n.º 2, o Plano de Estudos Adaptado deverá respeitar, inequivocamente, o cumprimento dos objetivos e finalidades do Curso” (D18); “Em caso de necessidade o ENEE pode ser acompanhado por um professor tutor designado pelo director sob proposta do coordenador de curso” (D20); “d) Acesso à realização de exames no seu domicílio ou na unidade hospitalar (se o estudante estiver em regime de internamento) e sempre que cumulativamente se verifiquem as seguintes condições: (...)” (D22); e “2- A reserva de dois lugares de estacionamento de ser assegurada, (...)” (D26).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Face à complexidade do mundo laboral e social dos tempos atuais e futuros, apela-se a maior formação, e formação contínua, das pessoas tendo em vista o assumir das suas responsabilidades profissionais e cívicas. Este desafio justifica uma atenção crescente das instituições de ensino, e também do Ensino Superior, às condições de aprendizagem e de sucesso dos seus estudantes. Esta preocupação aumenta quanto maior a diversidade de públicos estudantis a frequentar as suas aulas e os seus cursos. Registando-se maior democratização do acesso ao ES em Portugal, mesmo que fazendo-se sentir ainda o impacto das condições socioculturais no acesso e sucesso dos estudantes nos diferentes cursos e instituições (Tavares et al. 2008; Ferrão and Almeida 2019), urgem políticas específicas por parte das instituições que atendam aos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE). Legislação específica e práticas educativas inclusivas e equitativas são exigidas de forma a favorecer a frequência do ES por tais Estudantes, e, logicamente, a conclusão dos percursos de formação e o seu acesso ao mercado de trabalho (Borges et al. 2017; Giani 2016; ACE 2019).

Os dados recolhidos permitem algum contributo na área no que concerne à análise da legislação e regulamentação vigente sobre o aluno com NEE no ES português. Nesse âmbito, e neste trabalho, interessou, sobretudo, a perceção da pessoa com deficiência e/ou a pessoa com NEE e os

mecanismos de resposta inclusiva preconizados na regulamentação institucional existente. Como em trabalho anterior (Antunes et al. 2019), os resultados sugerem que é reconhecido o direito à diferença e à educação superior, havendo a preocupação por parte das IES de publicarem regulamentação própria para o necessário enquadramento dos alunos com NEE. Por outro lado, os apoios concretos mencionados, como assegurados em cada IES, parecem diferenciados em função da tipologia de profissionais envolvidos nos serviços de apoio criados, sendo de destacar que as medidas de apoio se situam, maioritariamente, no assegurar do acesso e mobilidade dentro do *campus*, dos edifícios e salas de aula, assim como na criação de condições que favoreçam a sua participação nas atividades curriculares e nas situações de avaliação.

Saliente-se, ainda, que o âmbito de aplicação, nas várias universidades e politécnicos, contempla os alunos dos vários ciclos de estudos pelo que, sendo uma realidade em expansão na frequência do ES, a par da maior consciência social dos direitos cívicos e práticas inclusivas (e.g. Van Hove, Schippers, and Bakker 2018), saúda-se esta progressiva preocupação recente traduzida no maior número de regulamentos, e revisões, com datas recentes. Por outro lado, com as novas estruturação do ciclo de estudos com a Declaração de Bolonha, faz sentido que se contemplem os estudantes a frequentar os três ciclos de formação, incluindo a pós-graduação mais claramente profissionalizante.

A inclusão e a atenção diferenciada a todos os estudantes de acordo com as suas necessidades e características, em linha com as práticas já mais consolidadas na educação básica e secundária, têm que ser devidamente acompanhadas e enquadradas nas novas realidades do processo de ensino-aprendizagem das IES, sendo positivo o esforço de progressiva melhoria dos regulamentos disponíveis. Aqui, talvez se possa esperar um contributo crescente do GT-NECTES face às competências que lhe estão atribuídas e ao apoio que podem prestar na assessoria às universidades e politécnicos (Despacho n.º 10734/2017, de 11 de dezembro (PCM 2017)).

Uma vez mais fica plasmado o esforço de algumas IES com a preocupação de atender aos alunos com NEE e a diversidade na forma de organizar esse atendimento. Já nos resultados do inquérito às NEE no ES realizado pela DGEEC (2018) isso se evidencia, sendo que importa otimizar a capacidade de intervenção, considerando dados de investigação (e.g. Lord and Stein 2018; Ostiguy 2018; Roth et al. 2018) bem como as recomendações do GT-NECTES (2017).

Além disso, uma referência à necessária consideração e articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (PCM 2018), que alterou recentemente o enquadramento da educação especial no contexto escolar pré-universitário, pois as IES não podem alhear-se da legislação vigente, e das intervenções adotadas nos níveis de ensino anteriores do sistema educativo. A este nível pode ser

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

interessante considerar os princípios orientadores da educação inclusiva (Educabilidade universal, Equidade, Inclusão, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento parental e Interferência mínima) bem como a própria designação de NEE, que, de facto, está ausente neste Decreto-Lei, verificando-se a presença da definição de Necessidades de saúde especiais (NSE), referindo-se às

necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (Artigo 2.º, alínea h).

Perante isso, poderá colocar-se a questão de as IES terem de rever os regulamentos/estatutos existentes em cada uma delas e organizar uma resposta inclusive em consonância com a política educativa vigente nos ensinos básico e secundário. Na literatura, fala-se em necessidades especiais ou necessidades educativas especiais referindo-se às pessoas com deficiência, facto que também acontece nas conceções adotadas nos documentos consultados. O termo “educativas” refere-se ao contexto em que as necessidades especiais são observadas (Rodrigues 2003). Quem tem necessidades especiais não terá obrigatoriamente uma deficiência. No entanto, as pessoas com deficiência têm geralmente um conjunto de necessidades especiais, nomeadamente, em contexto educativo. Na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS 2004), que veio substituir a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps) (OMS 1989), as deficiências “são consideradas problemas nas funções ou na estrutura do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” (OMS 1989, 13). As funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Ao longo dos tempos, muitos conceitos surgiram para sinalizar quem tinha uma deficiência, nomeadamente, inválidos, impuros, aleijados, incapacitados, deficientes, entre outros (Allue 2003).

Procurando-se um conceito menos discriminatório, surgiu o conceito de pessoas portadoras de deficiência, mas este foi também contestado por trazer consigo a ideia de algo que se transporta, não algo que é uma característica da pessoa, e que pode ser relacionado com contágio (portador de vírus...). Atualmente, utiliza-se a expressão “pessoas com deficiência” ou “com condição de deficiência”.

Estes dados apresentados revelam alguma diversidade de respostas oferecidas aos alunos com NEE, verificando-se que, nos últimos anos, sobretudo a partir de 2017, o interesse governativo na temática tem sido notório (Antunes et al. 2019). No entanto, importa uma reflexão sobre a necessidade de uma regulamentação mais uniforme, à semelhança do ensino pré-universitário, e alertando para a continuidade de intervenção governamental também na dotação das instituições dos recursos

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

necessários, pois estes são fundamentais a uma melhor eficácia na resposta educativa como, aliás, nalguns regulamentos se contempla essa condicionante.

Para a realização deste estudo, pareceu-nos adequado o enquadramento na investigação qualitativa crítica (Denzin 2017; Ulmer 2017; Carspecken 2011), bem como a opção pela análise documental, pois esta permitiu perceber o entendimento sobre o estado da arte a partir da legislação vigente (Antunes et al. 2019). Uma desvantagem que podemos apresentar a esta opção metodológica decorre de nem sempre as práticas instituídas estarem devidamente enquadradas nos documentos regulamentares e, nem sempre, tais documentos se encontrarem devidamente atualizados no seu articulado. Acresce, ainda, que podemos não ter tido acesso a toda a documentação existente nas IES em virtude dos descritores utilizados para o devido acesso online. Por último, sendo que a análise apenas foi assente na consulta dos documentos, certo que se torna bastante difícil inferir e avaliar as práticas daí decorrentes, os recursos envolvidos e a sua monitorização, fará sentido em próximos trabalhos cruzar e complementar essa informação com a auscultação dos próprios intervenientes (Almog 2018). Antecipamos que esta auscultação será particularmente relevante para se apreciarem as políticas, regulamentos e orientações dentro de cada instituição, e aumentar a consciência de todos os intervenientes na melhoria das práticas de inclusão dos estudantes com NEE na sua aprendizagem e desenvolvimento no ES.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

REFERÊNCIAS

- AACU. 2020. “Making Excellence Inclusive.” Aacu.Org. Association of American Colleges and Universities. 2020. <https://www.aacu.org/making-excellence-inclusive>.
- ACE. 2019. “Race and Ethnicity in Higher Education: A Status Report Release Convening.” Washington. <https://www.acenet.edu/events/Pages/Race-and-Ethnicity-in-Higher-Education-A-Status-Report.aspx>.
- Allue, Marta. 2003. *Discapitados: La Reivindicación de La Igualdad En La Diferencia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Almog, Nitsan. 2018. “‘Everyone Is Normal, and Everyone Has a Disability’: Narratives of University Students with Visual Impairment.” *Social Inclusion* 6 (4): 218–29. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1697>.
- Antunes, Ana Pereira, Débora Rodrigues, Leandro S Almeida, and Estêvão Rodrigues. 2019. “Alunos Com Necessidades Educativas Especiais : Análise Da Regulamentação No Ensino Superior

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

Português.” In *Livro de Actas CLAIQ2019*, 1:610–19.

AR. 1989. *Lei n.º 09/1989, de 02 de Maio*. Assembleia da República, Diário da República n.º 100/1989, Série I.

———. 2004. *Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto*. Assembleia da República, Diário da República n.º 194/2004, Série I-A.

———. 2018. *Lei n.º 71/2018, de 31 de Dezembro*. Assembleia da República, Diário da República n.º 251/2018, Série I.

Borges, Maria Leonor, Maria Helena Martins, Emilio Lucio-Villegas, and Teresa Gonçalves. 2017. “Desafios Institucionais à Inclusão de Estudantes Com Necessidades Educativas Especiais No Ensino Superior.” *Revista Portuguesa de Educação* 30 (2): 7. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>.

Camalhão, Isabel, and Serafim Camalhão. 2018. “Dilemas de Maria: Manifesto de Acesso à Investigação Para Todos.” In *CLAIQ2018*, 58–68. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1627>.

Carspecken, Phil Francis. 2011. “Pesquisa Qualitativa Crítica: Conceitos Básicos.” *Educação & Realidade* 36 (2): 395–424.

CNE. 2017a. *Parecer n.º 1/2017, de 16 de Fevereiro*. Conselho Nacional de Educação, Diário da República n.º 34/2017, Série II,

———. 2017b. *Parecer n.º 3/2017, de 08 de Maio*. Diário da República n.º 88/2017, Série II.

CTES. 2017. *Despacho n.º 8584/2017, de 29 de Setembro*. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - Gabinete do Ministro, Diário da República, n.º 189/2017, Série II.

Denzin, Norman K. 2017. “Critical Qualitative Inquiry.” *Qualitative Inquiry* 23 (1): 8–16. <https://doi.org/10.1177/1077800416681864>.

DGEEC. 2018. “Principais Resultados Do Inquérito Às NEE No Ensino Superior - 2017/2018.” Dgeec.Mec.Pt. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). 2018. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/938.html>.

DGIDC. 2003. *Avaliação e Intervenção Na Área Das NEE*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/ficheiros-externos/avaliacao-e-intervencao-na-area-das-necessidades-educativas-especiais-pdf.aspx>.

Fernandes, Eugénia M., and Leandro S. Almeida. 2007. “Estudantes Com Deficiência Na Universidade: Questões Em Torno Da Sua Adaptação e Sucesso Académico.” *Revista de Educação Especial e Reabilitação* 14: 7–14.

Ferrão, Maria, and Leandro Almeida. 2019. “Differential Effect of University Entrance Score on First-Year Students’ Academic Performance in Portugal.” *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (4): 610–22. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525602>.

Giani, Matt S. 2016. “Are All Colleges Equally Equalizing?: How Institutional Selectivity Impacts Socioeconomic Disparities in Graduates’ Labor Outcomes.” *The Review of Higher Education* 39 (3): 431–61. <https://doi.org/10.1353/rhe.2016.0013>.

GT-NECTES. 2017. “Relatório Final.” Lisboa. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=50f006ee-9f56-4348-8675-60d2e536544f>.

Harvey, Jonathan. 2018. “Contemporary Social Theory as a Tool to Understand the Experiences of

Ana Pereira Antunes; Débora Rodrigues; Leandro S. Almeida; Sandra Estêvão Rodrigues

Disabled Students in Higher Education.” *Social Inclusion* 6 (4): 107–15.
<https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1602>.

Hove, Geert Van, Alice Schippers, and Minne Bakker. 2018. “Editorial: Students with Disabilities in Higher Education.” *Social Inclusion* 6 (4): 103–6. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1792>.

Lord, Janet E., and Michael Ashley Stein. 2018. “Pursuing Inclusive Higher Education in Egypt and Beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.” *Social Inclusion* 6 (4): 230–40. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1709>.

Madaus, Joseph W. 2011. “The History of Disability Services in Higher Education.” *New Directions for Higher Education* 2011 (154): 5–15. <https://doi.org/10.1002/he.429>.

ME. 2001a. *Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro*. Ministério da Educação, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.

———. 2001b. *Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro*. Ministério da Educação, Diário da República n.º 15/2001, Série I-A.

———. 2008. *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de Janeiro*. Ministério da Educação, Diário da República n.º 4/2008, Série I.

OMS. 1989. *Classificação Internacional Das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um Manual de Classificação Das Consequências Das Doenças*. Lisboa: Organização Mundial da Saúde; Secretariado Nacional de Reabilitação.

———. 2004. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
<https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/documentos-para-download/classificacao-internacional-de-funcionalidade-incapacidade-e-saude-cif-pdf.aspx>.

Ostiguy, Benjamin J. 2018. “The Inherent Value of Disability in Higher Education.” *Social Inclusion* 6 (4): 241–43. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1737>.

PCM. 2017. *Despacho n.º 10734/2017, de 11 de Dezembro*. Presidência do Conselho de Ministros, Finanças, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde - Gabinetes do Ministro das Finanças, das Secretárias de Estado para a Cidadania e a Igualdade e da Ciência.

———. 2018. *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho*. Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República n.º 129/2018, Série I.

Rodrigues, David. 2003. “Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias.” In *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*, edited by David Rodrigues, 89–103. Porto: Porto Editora.

Roth, Dana, Timothy Pure, Samuel Rabinowitz, and Carol Kaufman-Scarborough. 2018. “Disability Awareness, Training, and Empowerment: A New Paradigm for Raising Disability Awareness on a University Campus for Faculty, Staff, and Students.” *Social Inclusion* 6 (4): 116–24.
<https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1636>.

Sassaki, Romeu Kazumi. 1997. *Inclusão. Construindo Uma Sociedade Para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Tavares, Diana, Orlanda Tavares, Elsa Justino, and Alberto Amaral. 2008. “Students’ Preferences and Needs in Portuguese Higher Education.” *European Journal of Education* 43 (1): 107–22.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00331.x>.

Toit, Nina (HG) Du. 2018. “Designing a Model for Facilitating the Inclusion of Higher Education International Students with Disabilities in South Africa.” *Social Inclusion* 6 (4): 168–81.
<https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1666>.

Ulmer, Jasmine B. 2017. "Critical Qualitative Inquiry Is/as Love." *Qualitative Inquiry* 23 (7): 543–44. <https://doi.org/10.1177/1077800417718298>.

Inclusion in the Portuguese Higher Education: Analysis of Regulatory Framework of Students with Special Educational Needs

ABSTRACT

Diversity and quality teaching are important and challenging topics to higher education. The main goal of this study was to analyse the recognition and the support to students with special educational needs in the Portuguese universities and polytechnic institutes. Data collection was carried out through an online search, and were found documents (orders/regulations) about students with special educational needs related to 26 institutions (13 from the 15 universities that are part of the Council of Rectors of Portuguese Universities and 14 from the 25 institutions that are part of the Coordinating Council of Polytechnic Higher Institutes). The document analysis allowed us to realise that for higher education institutions the student with special educational needs is perceived according to a broad sense of disability and special educational needs; the support structure for these students is diverse; and support actions essentially refer to ensuring attendance (improving accessibility and mobility conditions), frequency conditions of curricular activities and evaluation conditions. Reflection on the subject remains necessary as well as the discussion on the best inclusive practices.

Keywords: Inclusion; Disability; Special Educational Needs; Higher Education; Critical Qualitative Inquiry.

Submissão: 09/12/2019
Aceite: 29/06/2020