

Artigo de Investigação

Educação inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação

Inclusive Education in Portugal from primary to higher education: An analysis of legislation

Anabela Baptista Costa Guerreiro¹: Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”, Universidade da Beira Interior (UBI), Portugal.

anabela.guerreiro@ubi.pt

Maria Luísa Branco: Universidade da Beira Interior (UBI), Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP-EU), Portugal.

lbranco@ubi.pt

Sofia Malheiro da Silva: Universidade da Beira Interior (UBI), Laboratório de Educação a Distância e Elearning (Le@d), Portugal

sofia.malheiro.silva@ubi.pt

Data de Receção: 13/06/2024

Data de Aceitação: 21/11/2024

Data de Publicação: 22/01/2024

Como citar o artigo

Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., e da Silva, S. M. (2025) Educação Inclusiva em Portugal, do ensino básico ao ensino superior: Uma análise da legislação [Inclusive education in Portugal from primary to higher education: An analysis of legislation]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>

Resumo:

Introdução: Os governos têm procurado sustentar as suas políticas educativas em normativos que promovam uma educação inclusiva. O enquadramento legislativo, em Portugal, nem sempre se traduz em políticas institucionais e práticas inclusivas e exige às instituições de ensino mudanças significativas a nível organizacional e na ação dos seus agentes. **Metodologia:** A fim de identificar os principais elementos políticos e dispositivos

¹ **Autor correspondente:** Anabela Baptista Costa Guerreiro. Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”, Universidade da Beira Interior, UBI, (Portugal).

legais que contribuíram para a construção do atual cenário da educação inclusiva e das suas linhas orientadoras, procedeu-se a uma análise diacrónica dos principais normativos relativos à educação inclusiva em Portugal. **Resultados/Discussão:** A legislação sugere que a promoção da inclusão, em contexto educativo, exige repostas de todos os seus agentes, dirigidas a todos os estudantes, numa perspetiva holística e centrada no desenvolvimento curricular, através de um desenho universal de aprendizagem. O ensino superior português deve atender ao caminho percorrido pelo ensino obrigatório com vista à promoção de uma efetiva inclusão dos estudantes. **Conclusões:** A legislação relativa à inclusão de estudantes com necessidades específicas e deficiência no ensino superior é escassa, e ainda devedora de uma perspetiva assistencialista, limitando-se a assegurar o acesso dos mesmos, sendo da responsabilidade das instituições de ensino a regulamentação da promoção do sucesso académico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Legislação; Ensino obrigatório; Ensino superior; Necessidades específicas; Estudantes com deficiência; Desenho universal de aprendizagem; Perspetiva holística.

Abstract

Introduction: Governments have sought to base their education policies on regulations that promote inclusive education. The legal framework in Portugal does not always lead to inclusive institutional policies and practices and requires educational institutions to make significant changes at the organizational level and in the actions of their actors. **Methodology:** To identify the main policy elements and legal provisions that have contributed to the construction of the current scenario of inclusive education and its guidelines, we conducted a diachronic analysis of the main regulations on inclusive education in Portugal. **Results/Discussion:** The legislation suggests that the promotion of inclusion in the educational context requires responses from all actors, addressing all students, from a holistic perspective and focusing on the development of curricula through universal learning design. Portuguese higher education must consider the path that compulsory education has taken to promote the effective inclusion of its students. **Conclusions:** Legislation on the inclusion of students with special needs and disabilities in higher education is scarce and still owes much to a welfare state perspective that is limited to ensuring their access, and it is the responsibility of educational institutions to regulate the promotion of academic success.

Keywords: Inclusive Education; Legislation; Compulsory education; Higher education; Special needs; Students with disabilities; Universal learning design; Holistic perspective.

1. Introdução

A inclusão é um dos pilares atuais da educação fundamentado no reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação adequada que permita valorizar o potencial e promover uma cidadania ativa e participada de todos e para todos. Mas será que as instituições de ensino estão preparadas para este desafio? Em particular, as instituições de ensino superior (ES) estão a responder adequadamente às necessidades educativas dos seus estudantes de modo a permitir o seu acesso, permanência e sucesso?

Os esforços para a construção de uma educação inclusiva² têm-se centrado, na maioria dos países, e Portugal não é exceção, na educação básica (Rodrigues, 2004, p. 1) e é neste nível de ensino e, mais tarde, no ensino secundário onde a legislação e as práticas têm sido mais consistentes, no ES escasseia a legislação (Bisol & Valentin, 2012; Castanheira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Melo & Martins, 2016; Santos et al., 2015, citados em Borges et al., 2017, p.10). No entanto, Rodrigues (2004, p.1) defende que o facto do acesso ao ES ser possível para cada vez mais jovens, de a formação universitária ser cada vez mais essencial para obter uma qualificação e emprego e ainda das instituições de ensino superior integrarem o ensino público, implica que, atualmente, se equacione o carácter inclusivo da universidade sobretudo para jovens com condições de deficiência.

Mas, como referido por Espírito Santo (2019), “a equidade social e a igualdade de oportunidades no ES mantiveram-se, na generalidade, mais teóricas do que reais e este ainda é considerado para muitos um ensino dirigido para os mais capazes, para a elite” (p. 187). Perante este cenário, Rodrigues (2004, p. 4) defende que é necessário que as instituições de ensino superior percebam o que significa qualidade no processo de ensino e aprendizagem e questiona: “significará escolher uns poucos a que dá a sua qualidade e excluir outros a que dá o insucesso? Será isto qualidade em termos de uma instituição? Será isto qualidade em termos totais e institucionais?”. O grande desafio será, pois, duvidar das visões comuns de “excelência” e questionar porque é que a exclusão, a homogeneidade e o individualismo estão relacionadas com a qualidade. Nucan et al., (2000, citados por Rodrigues, 2004, p. 4) adiantam que talvez a verdadeira qualidade, numa sociedade cada vez mais multicultural, e heterogénea e em que as pessoas “diferentes” têm cada vez mais visibilidade e poder, deva ser equacionada com base em valores como a cooperação, inclusão, negociação e coletivo.

De facto, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, em Portugal, teve como consequência o aumento no ES de jovens com especificidades próprias e que, como todos os jovens, desejam que as suas competências sejam reconhecidas e as suas singularidades valorizadas. Como salientado por Santos et al. (2019, p. 187), aqueles “como qualquer jovem, desejam legitimamente apreender a vida em toda a sua dimensão, amplitude e profundidade”. Assim, as instituições de ensino superior não podem, nem devem, alhear-se dos compromissos internacionalmente assumidos, nem do enquadramento legal relativo à educação inclusiva no contexto pré-universitário e das consequentes intervenções adotadas nos níveis de ensino anteriores. A este propósito, e atendendo à necessária consideração e articulação com o enquadramento legal vigente no contexto pré-universitário é defendido que os princípios orientadores da educação inclusiva sejam considerados nas instituições de ensino superior (Antunes et. al., 2020, p. 418).

Este texto tem, assim, como principal objetivo analisar a legislação portuguesa que regulamenta e orienta a educação inclusiva em Portugal nas últimas décadas. Pretende-se, fundamentalmente, efetuar uma análise crítica que permita compreender os principais constrangimentos e desafios decorrentes da aplicação daquelas orientações na escolaridade obrigatória e no ensino superior e suas implicações nestes contextos educativos. Procura-se, pois, responder às seguintes questões: Como é que a legislação e os compromissos a que Portugal está obrigado veiculam a ação educativa na construção de uma educação inclusiva? Quais as lições que as Instituições de ensino superior (IES), em particular, podem recolher

² Quando falamos em educação inclusiva, neste texto, estamos a referir-nos especificamente à inclusão de crianças e jovens com necessidades específicas e deficiência.

das práticas aplicadas no âmbito da educação básica e secundária (escolaridade obrigatória) no sentido de construir um ensino mais inclusivo?

2. Metodologia

Com o objetivo de responder a estas questões, procedeu-se a uma análise diacrónica dos principais normativos relativos à educação inclusiva em Portugal, a fim de identificar os principais elementos políticos e dispositivos legais que contribuíram para a construção do atual cenário da educação inclusiva em Portugal e suas linhas orientadoras. A reflexão apresentada será, pois, organizada em dois grandes eixos temáticos: a) Políticas nacionais: constrangimentos e desafios na escolaridade obrigatória; b) Políticas nacionais: constrangimentos e desafios no ensino superior.

Como critérios de inclusão dos documentos a analisar, consideraram-se todos os normativos nacionais que marcaram o caminho da educação inclusiva, relativos à escolaridade obrigatória e ensino superior. Excluíram-se as orientações e normativos que não estão relacionados com a inclusão educativa no contexto português e naqueles níveis de ensino. As propostas emanadas destes normativos serão discutidas com recurso a leituras especializadas no sentido de avaliar o seu grau de consecução.

3. Resultados/Discussão

Na Tabela que se segue, dá-se conta da seleção dos documentos em análise.

Tabela 1.

Documentos selecionados para análise

Data	Instituição/Organismo	Assunto regulamentado	População alvo	Documento/Normativo
1976	Estado Português/ Assembleia Constituinte	Política de Tratamento, Reabilitação e Integração	Pessoas Portadoras de Deficiência	Constituição da República Portuguesa (em especial, artº 71 e artº 74)
1985	Governo Português/ Ministério Educação	Acréscimo ao <i>Numerus Clausus</i> Estabelecido no Ingresso ao Ensino Superior	Pessoas Portadoras de Deficiência Física ou Sensorial	Portaria 787/85, de 17 de outubro
1986	Estado Português/ Assembleia República	Conceito de Necessidades Educativas Especiais	Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Lei 46/86, de 14 de outubro
1990	Governo Português/ Ministério Educação	Regime de Gratuitidade Escolaridade Obrigatória	Alunos até ao 9º Ano de Escolaridade	Decreto-Lei 35/90, de 25 de janeiro

1991	Governo Português/Ministério da Educação	Regime Educativo Especial	Alunos com Necessidades Educativas Especiais	Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto
2001	Governo Português/Ministério da Educação	Reorganização Curricular do Ensino Básico	Alunos do Ensino Básico	Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro e Decreto-Lei 7/2001, de 18 de janeiro
2001	Governo Português/Ministério da Educação	Acesso e Ingresso no Ensino Superior	Candidatos ao Ensino Superior Público	Portaria 715/2001, de 12 de julho
2003	Estado Português/Assembleia da República	Bases do Financiamento ao Ensino Superior	Ensino Superior	Lei 37/2003, de 23 de agosto
2006	Estado Português/Assembleia da República	Proibição e Punição da Discriminação por Deficiência e Existência de Risco Agravado de Saúde	Todas as Pessoas Singulares e Coletivas, Públicas ou Privadas	Lei 46/2006, de 28 de agosto
2007	Estado Português/Assembleia da República	Regime Jurídico das instituições do Ensino Superior	Instituições de Ensino Superior	Lei 62/2007, de 10 de setembro
2008	Governo Português	Apoios Especializados	Alunos da Educação Pré-Escolar, Ensinos Básico e Secundário, dos Setores Público, Particular e Cooperativo	Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro
2017	Governo Português/Ministério da Educação, Ciência, Inovação e Ensino Superior/Direção-Geral do Ensino Superior	Atribuição de Bolsas	Estudantes com Incapacidade	Despacho 8584/2017, de 29 de setembro
2018	Governo Português/Ministério da Educação	Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Alunos da Educação Pré-Escolar, Ensinos Básico e Secundário, dos Setores Público, Particular e Cooperativo e Solidário	Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho
2019	Governo Português/Ministério da Educação	Primeira Alteração ao Regime Jurídico da Educação Inclusiva	Alunos da Educação Pré-Escolar, Ensinos Básico e Secundário, dos Setores Público, Particular e Cooperativo e Solidário	Lei 116/2019, de 13 de setembro

Fonte: Elaboração própria (2024)

Passamos, agora, a apresentar e discutir os principais resultados da análise efetuada, de acordo com os eixos definidos previamente.

3.1. Legislação nacional: constrangimentos e desafios na escolaridade obrigatória

No palco internacional, Portugal é apontado, atualmente, como exemplo pelo compromisso formal assumido com a educação inclusiva (All Means All, 2018), mas o caminho legislativo foi longo e prendeu-se, durante muito tempo, aos direitos de assistencialismo das pessoas com deficiência. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, a Constituição da República Portuguesa de 1976 determinou, no seu artº 71.º que “o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes” e no artº 74.º que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

Na década de oitenta, foi publicada a Lei 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde foi reconhecida a Educação Especial e alterada a terminologia usada até então, passando a utilizar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Esta lei refere, no n.º 2 do artº 2.º, que “é da especial responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Na década subsequente, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, definiu, pela primeira vez em Portugal, que todas as crianças, sem exceção, estavam sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Assim, a ideia de que em Portugal existiriam crianças não educáveis é abandonada.

Um ano mais tarde, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, estabelece a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares”. Sensivelmente dez anos depois, foram publicados os Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, que definiram a organização curricular do ensino básico e secundário, respetivamente, de modo a adaptar os currículos ao tipo de público existente e de acompanhar as grandes transformações a que o sistema educativo português tinha sido sujeito.

No ano de 2008, a problemática das NEE ganhou uma nova perspetiva com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Através deste normativo, define-se a inclusão socioeducativa como objetivo central da Educação Especial, clarificando o modelo educativo a seguir. Articula-se o princípio da inclusão com o direito à singularidade de cada aluno e à oferta de respostas educativas adequadas, reforça-se os direitos de participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo do seu educando e a confidencialidade dos processos, organiza-se e explicita-se os instrumentos de avaliação e planificação, bem como as medidas a aplicar. A par destas medidas iniciou-se o processo de extinção das escolas especiais, transformando-as nos denominados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) com a nova missão de apoiar os seus ex-alunos, entretanto também transitados para as escolas regulares. Este normativo atribui, ainda, funções claras aos professores de Educação Especial, criando a existência do Departamento de Educação Especial e especificando suas atribuições. Estes aspetos e a criação de um grupo de docência, consagram um quadro organizacional e funcional da Educação Especial.

Apesar de alguns avanços, o modelo de inclusão preconizado por este decreto-lei apostava num modelo médico, direcionado para a avaliação dos alunos, através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), a fim de determinar a elegibilidade para apoios específicos e conseqüente elaboração do Programa Educativo

Individual (PEI) das crianças com possíveis NEE, conforme se impõe no artº 6.º, ponto 3. Mesmo argumentando-se que a CIF poder-se-ia constituir como um instrumento aglutinador de determinada informação, arrumando-a em códigos, e proporcionando uma linguagem comum, em matéria de educação defendeu-se que o seu uso seria totalmente desnecessário, uma vez que o objetivo não era comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles através da elaboração de um Plano Educativo Individual (PEI). Por outro lado, era a avaliação que determinava o acesso dos alunos à Educação Especial, havendo um "crivo" apertado na seleção através de um processo excessivamente burocrático e labiríntico na avaliação inicial, onde se prevê a intervenção de equipas, por vezes, inexistentes.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 também parecia excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes (basta ler com atenção o artº 4.º, pontos 1 a 4), deixando de fora mais de 90% desses alunos. São disso exemplo, os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas com problemas intelectuais, com perturbações emocionais e do comportamento graves, com problemas específicos de linguagem e com desordem por défice de atenção/hiperatividade, também estas condições, permanentes.

De realçar, ainda, que este modelo legislativo atribuiu funções quase exclusivamente técnicas aos docentes de Educação Especial (artº 17º), como o apoio em áreas específicas, normalmente trabalhadas em situação de separação do grupo/turma, não contemplando aspetos de cooperação com os restantes docentes, parcerias em sala de aula e outro tipo de atividades de acompanhamento dos alunos e dos professores, com vista à inclusão nas atividades letivas, nas dinâmicas das turmas, no currículo e na vida escolar. Sem esse tipo de suporte, muitos dos tempos de permanência dos alunos com NEE na turma com benefícios educativos também para os alunos sem NEE ficariam inviabilizados.

Mais recentemente, na sequência da ratificação pelo Estado português da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD) (UNICEF, 2007), o caminho da inclusão aprofundou-se com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que instituiu o novo regime de educação inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 promove um modelo pedagógico que parte da conceção de que todos os alunos têm potencial de aprendizagem, desde que recebam apoio adequado. Assim, as opções metodológicas subjacentes ao decreto-lei baseiam-se na implementação do conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA) e de uma abordagem multinível, envolvendo a implementação de três tipos de medidas: medidas universais dirigidas a todos os alunos a fim de "promover a participação e melhoria da aprendizagem" (artº 80); medidas seletivas visando responder a necessidades de apoio não abrangidas pelas medidas universais; e medidas adicionais, para dar resposta a dificuldades de aprendizagem intensas e persistentes que requeiram recursos especializados de apoio (artº 10º). O novo decreto-lei procura garantir e estender a todos os alunos, quer as suas dificuldades sejam de natureza ligeira ou significativa (Correia, 2013), as mesmas oportunidades de sucesso, em qualquer momento do seu percurso académico, através de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O novo decreto-lei introduz uma outra inovação, particularmente relevante do ponto de vista dos direitos humanos, ao afastar-se da noção de que é necessário categorizar para intervir. Pelo contrário, avança a ideia de que todos os alunos podem alcançar um perfil de competências e habilidades no final do seu percurso escolar obrigatório, mesmo que sigam caminhos de aprendizagem diferentes. Neste sentido, perspetivam-se modelos curriculares flexíveis, a monitorização sistemática da eficácia das intervenções implementadas, e o

diálogo permanente entre professores, pais ou outros cuidadores como “as respostas educacionais necessárias para que cada aluno adquira uma base comum de competências, valorizando o seu potencial e interesses” (Introdução).

O novo regime promove, também, uma perspetiva mais holística do processo educativo, enfatizando que a educação inclusiva não é apenas responsabilidade dos professores e de ensino especial e outro pessoal de apoio especializado, mas deve mobilizar uma equipa interdisciplinar e, mesmo, a comunidade escolar como um todo. O papel do docente de educação especial terá duas vertentes distintas, uma no apoio direto prestado aos alunos e outra no trabalho colaborativo entre docentes com vista à preparação cuidada do processo de ensino aprendizagem. Determina o diploma que;

O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (artº 11º, ponto 4).

Também entre as alterações introduzidas para apoiar a educação de alunos com deficiência, o decreto-lei cria ainda os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), em substituição das antigas Unidades Especializadas. Definidos como “espaços dinâmicos, plurais, que reúnem recursos humanos e materiais” (Introdução), estes centros devem trabalhar com os alunos com deficiência e com os professores para apoiar a inclusão e promover a aprendizagem. No entanto, as Escolas de Referência – escolas que concentram recursos especializados para o ensino de alunos com baixa visão/cegos ou com deficiência auditiva/surdos – mantêm-se também em funcionamento.

O apoio especializado nas escolas regulares pode ser prestado por professores de educação especial, profissionais ligados aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e profissionais especializados contratados diretamente pelas escolas (quando não houver CRI disponível nas proximidades). Especialistas ligados ao CRI, ou contratados pelas escolas, podem fornecer uma gama de apoios terapêuticos, incluindo apoio psicológico e fonoaudiológico, ocupacional e de reabilitação/fisioterapia/psicomotricidade. Em muitas escolas, grande parte desse apoio é fornecido individualmente, ou em pequenos grupos de alunos, fora da sala de aula e do grupo/turma (Alves, 2015).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho foi alterado pela primeira vez, por apreciação parlamentar, em setembro de 2019 (Lei 116/2019, de 13 de setembro). A alteração traduziu-se num reforço do papel dos encarregados de educação, que agora são reconhecidos como membro variável da equipa multidisciplinar (artº 4a), com direito a participar na elaboração e avaliação do relatório técnico-pedagógico (RTP), do PEI e do plano individual de transição (PIT), ou solicitar a revisão dos mesmos. Por outro lado, as escolas (por meio das suas equipas multidisciplinares) passam a ser obrigadas a definir indicadores para avaliar a eficácia das medidas implementadas (artº 5º). Aos alunos apoiados nos CAA é conferida prioridade de inscrição, independentemente da sua área de residência (artº 27). Para todos os alunos com um PEI, a legislação preconiza a elaboração de um PIT, de forma a facilitar a sua transição para a vida pós-escolar, incluindo, sempre que possível, a transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior (artº 25º, al. 1).

Apesar destas inovações, o decreto-lei 54/2018, de 6 de julho e a Lei 116/2019, de 13 de setembro, oferecem uma definição vaga do que implica a inclusão, apresentada como princípio orientador enquanto “direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação,

de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho artº 3c). Como referido por Alves et al. (2020), esta definição deixa de lado um dos três pilares da educação inclusiva preconizados pela UNESCO (2017), na medida em que acentua apenas as dimensões de acesso e participação, omitindo a noção de sucesso ou realização.

Num contexto marcado por cortes no investimento público em educação, esta imprecisão pode, segundo Anastasiou et al., (2020), pôr em risco uma educação de qualidade para todos e comprometer o sucesso educativo de todos os alunos. Além disso, os mesmos autores defendem que aquela definição transmite um espírito de “mesmice” que pode, de facto, colocar em risco a possibilidade de todos os alunos obterem a educação de qualidade a que têm direito e, em particular, os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. As presentes políticas deixam, por conseguinte, um amplo espaço para os processos de “construção e interpretação social, cultural e emocional” da política (Maguire et al. 2015, p. 486). A este propósito, também Walton (2018) alega que, num contexto global marcado por culturas escolares competitivas, em sistemas escolares neoliberais e mercantilizados, a imprecisão em relação aos processos de implementação da educação inclusiva pode, de facto, prejudicar o sucesso educacional de todos em escolas com menor comprometimento com a inclusão.

O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos requer, pois, uma reflexão crítica sobre o significado de “sucesso”. Se o sucesso é conceptualizado de maneiras não inclusivas – isto é, se continuarmos a avaliar o sucesso meramente através do número de alunos que atingem certas notas numa gama limitada de disciplinas – as prioridades das escolas podem não estar na criação de escolas inclusivas.

De registar ainda que, no atual contexto educativo, o conceito de NEE assume um lugar de proeminência educativa no nosso país, tanto ao nível legislativo como das práticas inclusivas. Correia (2017, p. 24) defende que “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional”. Mas perante o princípio de abandonar os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” de NEE (substituída, no DL 54/2018, de 6 de julho pelo termo necessidades específicas (NE), considerando que, ao limite, todo e qualquer estudante é portador das mesmas) gerou-se grande discórdia em Portugal junto dos estudiosos da área e profissionais de ensino em geral (Bonança et al, 2022). A este propósito, Correia (2018) defende que, ao abandonarmos a categoria de NEE, estamos a excluir os alunos com necessidades educativas significativas, alegando que as diferenças significativas são relegadas para segundo plano, equiparando-as a qualquer diferença banal. O autor argumenta ainda a este propósito que, ignorando-se a multiplicidade de características, distribuídas por categorias que as NEE englobam, estaremos a tratar todos por igual, não garantido os direitos destes alunos.

Na mesma linha argumentativa, Bonança et al., (2022) defendem que a intenção de uma total descategorização dos alunos constitui um paradoxo, dado que no próprio Decreto-Lei 54/2018 se faz referência à categoria “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE). Também em relação aos alunos com dislexia, aquelas autoras chamam a atenção para o facto do Júri Nacional de Exames solicitar que sejam referenciados no RTP do aluno, o grau de dislexia que apresenta, a fim de serem implementadas medidas nos exames nacionais. Assim, a ideia de nos afastarmos dos sistemas de categorização é assumida pelo diploma que regulamenta a educação inclusiva nas escolas portuguesas, mas, para a avaliação externa, a categorização é necessária.

Neste diploma, as opções metodológicas implícitas assentam, como já enunciado, no DUA que visa garantir as oportunidades de desenvolvimento por meio de um planeamento pedagógico contínuo, para todos os alunos, tendo em conta diversos materiais e ferramentas, métodos e formas de avaliação, maximizando a aprendizagem com vista ao sucesso de todos os aprendentes (Castanho, 2020). Para que tal seja exequível, Elias (2021) destaca que é preciso operar uma mudança na forma como a classe docente perspetiva o ensino, sendo crucial assumir uma postura dialógica face aos alunos e conteúdos a ministrar. Para isso exige-se que os docentes tenham formação especializada, tendo em vista a implementação de metodologias e estratégias eficazes em contexto de sala de aula. Existe um conjunto de práticas que podem ser adotadas em sala de aula que passam pela flexibilidade na apresentação dos conteúdos, pelo fornecimento de feedbacks constantes e adequados ao entendimento do aluno, pelo propiciar de diversas oportunidades para que cada aluno partilhe as suas potencialidades com a turma, e por uma avaliação contínua, com recurso a diferentes instrumentos (Martins & Borges, 2021).

Efetivar uma visão de inclusão exigirá também um investimento significativo nos professores, para apoiar no processo de promulgação da política e numa mudança de paradigma (Alves 2020). Rouse (2008) propôs contornar rótulos para possibilitar o apoio necessário, como apontado na legislação atual e exige que os profissionais desenvolvam conhecimentos sobre pedagogia inclusiva (Black-Hawkins e Florian 2012). Os professores devem "acreditar que têm a capacidade de fazer a diferença na vida das crianças" (Rouse, 2008, p. 14) e que o desenvolvimento da educação inclusiva não é apenas uma tarefa para especialistas que trabalham com alunos com NE e deficiência. Exige-se, pois, que todos os professores colaborem com outros (incluindo alunos, colegas, outros profissionais, pais) com o objetivo de remover barreiras à inclusão e usar evidências para melhorar a sua prática (Messiou, 2019). Estes aspetos só serão alcançados através de uma reorganização do tempo e dos espaços das escolas, de modo a permitir abordagens colaborativas, bem como através da formação inicial de professores e do desenvolvimento profissional contínuo, que deverá envolver oportunidades de investigação das barreiras à inclusão e de envolvimento com as vozes dos alunos.

3.2. Legislação nacional: constrangimentos e desafios no ensino superior

A LBSE defendeu que cabia ao Estado criar condições que garantissem aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior. Assinale-se, contudo, que este normativo parece ignorar as necessidades educativas especiais decorrentes da deficiência neste grau de ensino, uma vez que apenas são referidos como fatores discriminatórios as desigualdades de foro regional, económico e social (Castanheira, 2013; Curado & Oliveira, 2010, Fernandes & Almeida, 2007).

Em 1985, com a publicação da Portaria 787/85, de 17 de outubro, são definidas, pela primeira vez, orientações específicas para estudantes com deficiência no ensino superior, referenciando a necessidade de, em igualdade de oportunidades, assegurar, da forma mais adequada, a integração dos alunos com deficiência física ou sensorial. Esta portaria determina um acréscimo a fixar anualmente ao *numerus clausus* estabelecido, destinado exclusivamente ao ingresso no ensino superior de candidatos que sejam deficientes físicos ou sensoriais, explicitando as disposições legais a aplicar de forma a garantir a equidade de acesso e sucesso académico.

Atualmente, para além da lei que proíbe a discriminação em razão da deficiência (Lei 46/2006, de 28 de agosto), incluindo na educação, não existe ainda legislação que afirme explicitamente a obrigatoriedade de providenciar adaptações razoáveis a estes estudantes.

No entanto, a legislação que estabelece as bases de financiamento do ensino superior afirma que “devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência” (Lei 37/2003, de 22 de agosto, artº 20). Também desde 2001, em virtude da publicação da Portaria 715/2001, de 12 de julho, artº 9, alínea e), ao abrigo de um contingente especial de acesso ao ensino superior público, os candidatos portadores de deficiência física ou sensorial detêm 2% das vagas fixadas para a primeira fase das candidaturas ou duas vagas para cada par estabelecimento/curso. No ano letivo 2018/19, entrou em vigor uma alteração a este contingente especial, uma vez que, para estudantes com deficiência, o acesso ao ensino superior público foi alargado à segunda fase, passando a 4% na 1ª fase e 2% na segunda. Esta alteração foi enquadrada no programa de *Inclusão para o conhecimento*, promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Adicionalmente, desde o ano letivo 2017/18, estudantes inscritos no ensino superior, que demonstrem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, são considerados elegíveis para efeitos de atribuição de bolsa de estudo correspondente ao valor da propina efetivamente paga (Despacho 8584/2017, de 29 de setembro). Este contingente especial foi renomeado e é enquadrado nos regimes prioritários de acesso ao ensino superior público, abrangendo pessoas com deficiência com atestado médico de incapacidade multiuso que avalie a incapacidade igual ou superior a 60%, ou titulares de parecer positivo de comissão de peritos, constituída para o efeito, sendo obrigatória a comprovação da aplicação das medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o percurso do ensino secundário justificadas pela deficiência em causa.

Se se pensar que o Estado português tem vindo a assumir, apenas, a responsabilidade de garantir aos estudantes, com deficiências físicas e sensoriais, condições de acesso ao ensino superior, através do contingente especial/contingente prioritário e apoios específicos no âmbito da ação social, o desafio da inclusão destes alunos no ensino superior vislumbra-se muito ambicioso. Deste modo, e fundamentando a sua decisão na autonomia das universidades, consagrada na Lei 62/2007, de 10 de setembro, “o estado português tem vindo a transferir a responsabilidade de garantir o direito à educação sob os princípios da igualdade de oportunidades e equidade de participação” (Santos et al., 2019, p. 149). Assim, com exceção feita à legislação que regulamenta o acesso ao ES e ao normativo já referido sobre o contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial, não existem, na legislação atual, diretrizes que garantam equidade aos estudantes com NE e deficiência durante o seu percurso académico universitário (Melo & Martins, 2016, p. 262). De facto, as orientações legislativas são escassas e resumem-se essencialmente às condições de acesso e apoio social aos alunos com necessidades específicas. Mas também o acesso ao ensino superior continua a ser um problema no seio das universidades, uma vez que ainda constitui um privilégio de poucos (Santos, 2013; Pires, 2007). Assim, o aumento destes estudantes a frequentarem o ensino superior é progressivo e ténue, mas tem vindo a obrigar as instituições a procurarem respostas às suas especificidades com regulamentação própria.

Autores como Castanheira (2013), Santos (2004), Antunes, Faria, Rodrigues e Almeida (2013), citados pela Federação Académica de Lisboa (FAL, 2019) consideram insuficientes as políticas públicas portuguesas em resposta às necessidades especiais de educação no ES. De facto, têm sido as instituições de ensino superior a, progressivamente, assumir a responsabilidade de promover a frequência destes estudantes, procurando criar as condições que visem o seu sucesso educativo em condições de efetiva equidade. Este caminho não tem sido igual para todas, fazendo depender da adoção de políticas, normativos, regulamentos e práticas internas, as suas respostas educativas.

Neste âmbito, é de registar a criação do Grupo de Trabalho de Serviços de Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), formalizado em julho de 2004, como um marco importante na adoção concertada e partilhada de respostas educativas mais adequadas. Constituído por instituições de ensino superior público, com serviços de apoio a estudantes com deficiência, tem o propósito de proporcionar um serviço de melhor qualidade e promover a aproximação entre serviços, nomeadamente na troca de experiências, no desenvolvimento de iniciativas conjuntas e racionalização de recursos (GTAEDES, 2022, para. 1). O grupo de trabalho é constituído por dezoito estabelecimentos de ensino superior e conta com a colaboração da Direção Geral de Ensino Superior (DGES), Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Agência para a Modernização Administrativa, (AMA) e Instituto Nacional para a Reabilitação (INR).

Em suma, a legislação nacional relativa à inclusão de estudantes com necessidades específicas e deficiência no ensino superior é escassa e limita-se a assegurar, essencialmente, o acesso dos mesmos, sendo deixada às diferentes instituições de ensino superior a responsabilidade de regulamentação da sua permanência e sucesso académico. Esta regulamentação está ainda muito presa a um assistencialismo em detrimento de uma conceção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de projetos de vida individuais. Em paralelo, verifica-se, também, uma progressiva preocupação das instituições de ensino superior em responder à diversidade das NE dos seus alunos e isso mesmo é reconhecido num estudo de Antunes et al (2020), que envolveu vinte e seis instituições do ES. Os resultados do estudo sugerem que é reconhecido o direito à diferença e à educação superior, havendo por parte destes estabelecimentos de ensino a preocupação de publicarem regulamentação própria para o necessário enquadramento dos estudantes com NE e deficiência (p. 417). Os autores alertam para a necessidade de ter sempre a consciência de que “nem sempre as práticas instituídas estão devidamente enquadradas nos documentos regulamentares e, nem sempre tais documentos se encontram devidamente atualizados no seu articulado” (p. 419). O estudo enaltece, ainda, a necessidade de se promoverem transformações nas culturas e práticas educativas nas instituições de ensino superior alegando que “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” (p. 399).

4. Conclusões

Os compromissos internacionais aos quais Portugal está obrigado orientam a ação do seu sistema educativo para uma mudança de paradigma, onde todos os seus alunos, independentemente das suas características, são tidos em conta e não devem ser deixados para trás. Esta é aliás considerada uma oportunidade para que o sistema educativo seja pensado de forma holística, promovendo mudanças no pensamento e nas práticas de todos e em todos os níveis de ensino, desde as práticas dos professores nas suas salas de aula, aos decisores políticos e à comunidade em geral. Este movimento impõe combater atitudes discriminatórias, criar comunidade acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos. Por outro lado, é preciso identificar os obstáculos que impedem o acesso e sucesso dos alunos e definir recursos e respostas educativas para cada contexto.

Atendendo aos objetivos deste texto, que se prendem com a explicitação das linhas orientadoras da educação inclusiva em Portugal, à luz do enquadramento normativo e políticas educacionais, podemos destacar que a ação educativa tem vindo a deixar o seu carácter assistencialista aos alunos com NE e deficiência, para adotar uma perspetiva de

defesa dos seus direitos, onde a inclusão e a equidade são ingredientes essenciais e indispensáveis. A publicação de normas jurídicas tem sido uma medida importante para garantir os direitos destes alunos e combater, de forma mais incisiva, a discriminação e o preconceito face às condições específicas desta população. Neste sentido, o caminho normativo tem preconizado a inclusão em contexto educativo como a necessidade de organizar e implementar respostas educativas que facilitem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva por parte daqueles estudantes, envolvendo a remoção de barreiras organizacionais, pedagógicas, mas sobretudo atitudinais, para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

No entanto, não chega apontar o caminho da inclusão, é necessário criar condições e recursos para que as vontades expressas nos normativos e regulamentações se convertam em práticas efetivas. Importa garantir que os compromissos, declarações, decretos-leis e leis, que emergem da vontade política, não se resumam a uma mera intenção descrita no papel. Pelo contrário, devem traduzir-se em práticas diárias edificantes, junto de todos os alunos que necessitem de apoio, de acordo com as dificuldades que apresentam. Exigem-se esforços coordenados e sustentáveis, reconhecendo que haverá poucas probabilidades de melhorar os resultados dos alunos mais vulneráveis sem mudanças nas atitudes, crenças e comportamentos dos agentes educativos. Os sistemas educativos devem-se esforçar para apoiar comunidades educativas e os seus agentes locais, ajudando-os a desenvolver as suas capacidades de resposta à diversidade e fomentar a colaboração entre setores.

Pelos desafios identificados parece premente, em particular, a necessidade da construção de uma cultura de inclusão no ES em Portugal, baseada em teorias e práticas que favoreçam não só o acesso dos alunos com NE e deficiência, mas também a sua permanência e sucesso académico. Ainda que as IES tenham vindo a promover políticas institucionais inclusivas, elas afiguram-se insuficientes para garantir condições de equidade e muito desfasadas dos princípios da educação inclusiva preconizadas e postas em prática, ainda que com limitações, na escolaridade obrigatória.

Importa uma reflexão sobre a necessidade de uma regulamentação mais uniforme, à semelhança do ensino pré-universitário, alertando também para uma intervenção governamental na dotação de recursos nas IES. O estado tem vindo a transferir a responsabilidade deste desígnio para as instituições de ensino superior ao abrigo da sua autonomia. De facto, as orientações legislativas são escassas e resumem-se essencialmente às condições de acesso e apoio social aos estudantes com necessidades específicas e deficiência. Mas também o acesso ao ensino superior continua a ser um problema no seio das universidades, uma vez que ainda constitui um privilégio de poucos (Santos, 2013; Pires, 2007). Assim, o aumento destes estudantes a frequentarem o ensino superior é progressivo e ténue, mas tem vindo a obrigar as instituições a procurarem respostas às suas especificidades com regulamentação própria. Consta-se que, em Portugal, na ausência de uma legislação nacional em resposta às necessidades dos estudantes que apresentam alguma especificidade, muitas instituições de ensino superior desenvolveram normativos e regulamentos específicos (Melo & Martins, 2016). É preciso que estas orientações institucionais tenham em atenção os normativos e consequentes práticas do ensino pré-universitário, com vista a dar continuidade aos princípios de educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação e interferência mínima.

Não obstante toda a evolução, quer no campo normativo, quer nas práticas daí decorrentes, é premente uma mudança de paradigma no ES onde a diversidade seja encarada como um valor e direito humano. Tem de haver um fortalecimento do compromisso com a inclusão e

com a efetivação de mudanças estruturais e culturais, para que a Universidade possa responder às diferentes situações que levam à exclusão educacional e social, sendo fundamental, neste processo, atender à legislação pré-universitária para que as respostas educativas continuem a adaptar-se às necessidades dos estudantes no seu percurso académico. Entre estas, há a destacar a necessidade de formação de docentes, um maior trabalho colaborativo entre os mesmos, a adoção do DUA com a diversificação de metodologias e estratégias pedagógicas, bem como dos instrumentos de avaliação e a eventual criação de percursos formativos e de certificações alternativos, que favoreçam a possibilidade de uma trajetória académica sustentável e a construção de projetos de vida ambicionados e sonhados.

5. Referências

- All Means All (2018). *Portugal's new school inclusion law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. <https://shorturl.at/lv3Zt>
- Alves, I. (2015). *Responding to diversity, constructing difference: A comparative case-study of individual planning in schools in England and Portugal* (Tese de Doutoramento). Universidade de Manchester.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I. (2020). Enacting education policy reform in Portugal – The process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Anastasiou, D., Felder, M., Correia, L. M., Shemanov, A., Zweers, I., e Ahrbeck, B. (2020). The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. Em J. M. Kauffman (Ed.), *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives* (pp. 216-248). Routledge.
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., da Silva Almeida, L., e Rodrigues, S. E. (2020). Inclusion in the Portuguese higher education: Analysis of regulatory framework of students with special educational needs. *Fronteiras*, 9(3), 397-422. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422>
- Black-Hawkins, K., e Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Bonança, R., Castanho, M., e Morgado, E., (2022). O decreto-lei nº54/2018: Um desafio para a inclusão, *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 15 (se1), 135-143. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.135-143>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., 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>

- Castanheira, L. (2013). Integração de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: A evidência de um percurso. Em B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco e R. Monginho (Eds.), *Atas do XII congresso internacional Galego-Português de psicopedagogia* (pp. 5588-5595). Universidade do Minho.
- Castanho, G. (2020). A educação inclusiva e o desenho universal da aprendizagem. In R. Bonança, T. Medeiros e T. Botelho. *Referencial de boas práticas: As perturbações da aprendizagem específicas e os princípios da educação inclusiva* (pp. 16-25). Disbedo Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. (18 de Agosto de 2017). *Um olhar para a inclusão nas escolas: A outra face da moeda*. O Público. <https://shorturl.at/GGuEa>
- Correia, L. (16 de Julho de 2018). *Educação dos alunos com necessidades educativas especiais: A profecia cumpre-se*. O Público. <https://shorturl.at/sUwCf>
- Curado, A. P., e Oliveira, V. (2010). *Estudantes com necessidades educativas especiais na Universidade de Lisboa*. Gabinete de Garantia da Qualidade/Universidade de Lisboa.
- Federação Académica de Lisboa. (2019). *Livro verde do ensino superior*. FAL.
- Fernandes, M., e Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14(7-14).
- Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES). (2022). *Sobre o grupo*. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>
- Maguire, M., Braun, A., e Ball, S. (2015). "Where you stand depends on where you sit": The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Martins, M., e Borges, M. (2021). Inclusão na sala de aula - o desenho universal da aprendizagem como resposta à diversidade? Em I. Sanches (Ed.), *Educação inclusiva: atitudes que transformam* (pp. 45-68). Edições Universitárias Lusófonas.
- Melo, F. R. L. V., e Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 259. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.30491>
- Messiou, K. (2019). <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326> The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.180/13603116.2019.1623326>
- Pires, L. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa.

- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista de Educação Especial*, 23, 09-15. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16, 6-13. <https://lc.cx/sVR359>
- Santos, C. S. (2013). *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia.
- Espírito Santo, A. (2019). Desafios da inclusão de uma aluna surda no ensino superior. Em M. T. Santos, A. Espírito Santo, J. P. Ramalho, J. A. Espírito Santo, M. C. Faria, C. Almeida e L. Murta (Eds.), *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 187-198). Instituto Politécnico de Beja.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNICEF (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. UNICEF.
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 7, 31-45. <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>

CONTRIBUIÇÕES DAS AUTORAS, FINANCIAMENTO E AGRADECIMENTOS

Contribuições das autoras:

Conceptualização: Guerreiro, Anabela; Branco, Maria Luísa; **Software:** Guerreiro, Anabela; Branco, Maria Luísa; **Validação:** Guerreiro, Anabela; Branco, Maria Luísa; Silva, Sofia Malheiro da; **Análise Formal:** Guerreiro, Anabela; **Curadoria de dados:** Guerreiro, Anabela; **Redação-Preparação do Rascunho Original:** Guerreiro Anabela; **Redação-Revisão e Edição:** Branco, Maria Luísa; **Visualização:** Guerreiro, Anabela; Branco, Maria Luísa; Silva, Sofia Malheiro da; **Supervisão:** Branco, Maria Luísa; Silva, Sofia Malheiro da; **Administración de proyectos:** Guerreiro, Anabela; **Todas as autoras leram e aceitaram a versão publicada do manuscrito:** Guerreiro, Anabela; Branco, Maria Luísa; Silva, Sofia Malheiro da.

Financiamento: Esta investigação não recebeu financiamento externo.

Agradecimentos: Este texto foi concebido a partir de uma tese de doutoramento em desenvolvimento, na Universidade da Beira Interior, Portugal, intitulada: “Incluir na (Uni)Diversidade”, por Anabela Guerreiro, orientada por Maria Luísa Branco e coorientada por Sofia Malheiro da Silva.

Conflito de interesses: Não há.

AUTOR/AS:

Anabela Baptista Costa Guerreiro

Agrupamento de Escolas “A Lã e a Neve”, Covilhã, Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã, Portugal.

Licenciada em Comunicação Social pela Universidade da Beira Interior (UBI), profissionalização em serviço pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco, no grupo de docência 200 - Português-História e curso de Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Foi orientadora educativa, coordenadora e docente do Curso Comunicação, Marketing, Relações-Públicas e Publicidade e do Curso de Especialização Tecnológica em Desenvolvimento de Produtos Multimédia na ETPZP/Instituto Politécnico de Leiria. Atualmente, é docente de Educação Especial no ensino básico e secundário e elemento permanente da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva no agrupamento onde leciona. Formadora certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Professores na área da Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor. Doutoranda em Educação na UBI.

anabela.guerreiro@ubi.pt

Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Universidade da Beira Interior (UBI), Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP-EU), Portugal.

Maria Luísa Branco é Professora Associada na Universidade da Beira Interior (UBI). Possui uma licenciatura em Filosofia (1987) e um mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação Pessoal e Social (1997), pela Universidade Católica Portuguesa, e um Doutoramento em Educação, pela Universidade da Beira Interior (2004), onde fez também a Agregação em Educação (2020). É, desde 2017-2018, diretora do 3º Ciclo (Doutoramento) em Educação na UBI. Os seus principais interesses de investigação são: Equidade e Educação; Educação para a Cidadania; Teoria da Educação e Formação de Professores, publicando sobre estas matérias. É investigadora a tempo integral no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP, UE), Portugal.

lbranco@ubi.pt

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8589-1310>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57196410872>

Sofia Sant’Ana Lopes Malheiro da Silva

Universidade da Beira Interior (UBI), Laboratório de Educação a Distância e Elearning (Le@d), Portugal.

Sofia Malheiro da Silva é Licenciada, Mestre e Doutorada em Ciências da Educação, com especialização em Educação Especial, Teoria e Desenvolvimento Curricular e Comunicação Educacional Multimédia - Pedagogia do E-learning, respetivamente. Esta formação académica foi obtida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Licenciatura e Mestrado) e pela Universidade Aberta (Doutoramento), em Portugal. Há mais de duas dúzias de anos que dedica a sua vida profissional à docência no Ensino Superior nacional e estrangeiro, na área específica da Formação de Professores. Em termos de investigação, centra os seus interesses nas áreas do Currículo e Didática, Educação

Especial, Educação a Distância na especificidade da Educação Digital, Pedagogia do eLearning, Acessibilidade Digital e Inclusão.

sofia.malheiro.silva@ubi.pt

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0439-787X>